ИЗВЕСТИЯ

АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР

ОТДЕЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ

18

МОСКВА 1948 ЛЕНИНГРАД

ИЗВЕСТИЯ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ВЫПУСК 18 · 1948

ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Часть II

ТРУДЫ
ОТДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ
ЛЕНИНГРАДСКОГО ФИЛИАЛА АПН

Ответственный редактор
член-корреспондент АПН РСФСР
проф. Б. Г. АНАНЬЕВ

ИЗДАТЕЛЬСТВО АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
Москва 1948 Ленинград

Разрешено к печатанию
Редакционно-издательским Советом
Академии педагогических наук РСФСР

СОДЕРЖАНИЕ

Редактор *В. И. Кауфман* Техн. редактор *А. А. Типограф*

А08256 Сдано в производство 3/V 1948 г. Подписано к печати 21/VIII 1948 г.
$7^3/_4$ п. л. Уч.-авт. листов — 10,5 в 1 п. л. 55 440 зн.
Тираж 8000 Цена 6 руб. Зак. 751

2-я типография Управления Военного Издательства МВС СССР
имени К. Ворошилова

ИЗВЕСТИЯ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ВЫПУСК 18 · 1948

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ

В. А. ГОРБАЧЕВА
кандидат педагогических наук

I. ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблема самосознания ребенка никогда не являлась особой проблемой детской психологии. Между тем развитие самосознания у ребенка — один из кардинальных вопросов проблемы становления личности — заслуживает самого тщательного изучения. Его разрешение имеет принципиальное теоретическое значение для общей психологии, так как конкретно раскрывает некоторые связи сознания и деятельности. Оно имеет и большое практическое значение, являясь базой для правильной постановки сознательности обучения уже на ранних ступенях детства и правильного решения многих вопросов нравственного воспитания.

Зарубежные детские психологи, наряду с другими вопросами, уделяли в своих работах внимание вопросу самосознания. Однако идеалистические исходные позиции в понимании последнего не давали им возможности сколько-нибудь правильно подойти к его разрешению: они исходили из ложного признания изначальности, первичности существования в ребенке некоего «я» (субъективного «я». — Д. Селли), воплощенного в «я» телесное и познаваемого ребенком на разных ступенях возрастного развития в различных его проявлениях.

Проблема самосознания является одной из самых сложных проблем общей психологии. Сложной для конкретного исследования является она и в генетической детской психологии. Качественные особенности детского самосознания на ранних ступенях его развития и своеобразие его проявлений чрезвычайно затрудняют изучение этого вопроса. Однако единственно правильные исходные позиции материалистической советской психологии, дающие возможность действительно научного решения вопросов человеческого сознания, дают ключ к раскрытию тайников пробуждающегося сознания маленького ребенка: познания им окружающего мира и самого себя в процессе непосредственного общения со взрослыми.

Мы исходим в исследовании из следующего понимания самосознания: во-первых, оно не заложено в ребенке изначально; самосознание — продукт развития ребенка, продукт взаимоотношений его с другими людьми; во-вторых, оно есть не только з н а н и е себя, но и о т н о ш е н и е к самому себе в их единстве: «самосознание человека не дано, не представлено только в переживаниях; оно является результатом познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний» [1]

[1] С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. Изд. 2-е, Москва, 1946, стр. 682.

Считая для себя непосильным, да, пожалуй, и невозможным вообще, фронтальное изучение проблемы в целом, мы для начала ограничили себя изучением одного из существенных компонентов самосознания, а именно изучением путей формирования детских оценок и самооценок.

Мы остановились на самооценке детей, по-первых, потому, что самооценка включает в себя как раз те два существенных компонента самосознание — знание себя более или менее адэкватное действительности) и отношение к себе, — изучение которых поможет нам в известной мере подойти к разрешению проблемы формирования самосознания детей дошкольного возраста; во-вторых, самооценка — как раз та конкретная форма проявления самосознания детей, которая становится доступной изучению уже у дошкольника; и, наконец, в-третьих, изучение формирования самооценки имеет и свое самостоятельное значение. Это одна из существенных сторон характера, непосредственно связанная с другими чертами личности, формирующимися в процессе воспитательной работы, — самоуверенностью или неуверенностью в себе, — а отсюда, связанная и с соответствующими эмоциональными и волевыми проявлениями ребенка.

В разрешении поставленной перед нами задачи — изучения самооценки у детей дошкольного возраста — мы исходим из единства в развитии оценки и самооценки, при ведущей роли первой (т. е. оценки ребенка другими и им самим других).

Основой нашего изучения формирования самооценки является положение, выдвинутое советской психологией и реализующее известное положение К. Маркса, который писал о том, что человек не рождается с готовым самосознанием и самооценкой, что «... человек сначала смотрится, как в зеркало, только в другого человека»... Конкретизируя проблему формирования самооценки, проф. Ананьев пишет: «Человек познает себя через другого человека лишь в процессе общения и понимания других людей» [1].

Исходя из указанных положений о самооценке, а также принимая во внимание, что «развитие у личности самосознания совершается в самом процессе становления и развития реальной самостоятельности индивида, как реального субъекта деятельности», и что «подлинный источник движущей силы развития самосознания нужно искать в растущей реальной самостоятельности индивида, выражающейся в изменении его взаимоотношений с окружающими» [2], мы в основу изучения самооценки детей переходного (от дошкольного к школьному) и начального школьного возраста положили оценку и самооценку детей в конкретной их совместной деятельности.

II. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Тщательно ознакомившись со всем укладом воспитательной работы в старшей группе детского сада, обусловливающей в какой-то мере формирование самосознания, а следовательно, и ход развития детских оценок и самооценок, и в частности ознакомившись с существующими формами организации различных видов деятельности под углом зрения наших задач, мы выделили три вида деятельности.

Конкретно мы считали необходимым выделение таких видов, которые представляли бы собой различные формы организации, воспитывали

[1] Б. Г. Ананьев. Воспитание характера школьника. Л., 1946, стр. 65.

[2] С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. Изд. 2-е, Москва, 1946, стр. 677.

различные отношения и регулировались бы различными правилами. После тщательного анализа мы остановились на следующих видах деятельности: 1) изобразительная деятельность (форма организации учебных занятий); 2) хозяйственный труд в форме самообслуживания (организация дежурств) и 3) парная дидактическая настольная игра.

Все эти виды рекомендованы «руководством для воспитателя детского сада» и, следовательно, имеют место во всех дошкольных учреждениях.

В качестве дидактической игры в наших целях мы использовали широко распространенную в нашем базовом детском саду во 2-й половине учебного года (к началу нашего исследования) и особенно любимую детьми-переростками в детском саду (семи-восьми лет) игру в шашки. На этой игре мы остановились потому, что, в отличие от остальных из указанных выше взятых нами для исследования форм деятельности, поведение детей в этой игре регулировалось только правилами: никаким указаниям, контролю, оценке со стороны педагога игра эта не подвергалась. Следует оговорить, что, являясь одной из самых сложных игр для детей этого возраста, игра в шашки, однако, представляет собой у них совсем иной характер, чем игра в шашки взрослых, зрелых шашистов. Дети на границе дошкольного и школьного возраста не постигают целиком смысла игры, скрытого в ней с точки зрения взрослых. Смысл игры в шашки для малышей заключается, по существу, во внешнем, но именно самостоятельном овладении строго установленными правилами игры, и, главное, в постепенном добровольном подчинении этим правилам всего поведения: и оперирования шашками, и отношений с партнерами. В этом, собственно, заключаются и главный интерес детей к игре в этом переходном от дошкольного к школьному возрасту и психологическое ее значение

Для детей игра в шашки является подлинной игрой (в том смысле, как мы это понимаем в применении к дошкольным играм): игрой с самого начала, даже тогда, когда дети не освоили еще всех правил. Характер, мотив и критерии оценки взрослых шашистов и «шашистов» малышей-дошкольников совершенно различны.

Условно мы разрешили себе всех наблюдаемых нами игроков в шашки разбить на три группы в соответствии с теми тремя этапами освоения этой игры, какие нам удалось уловить в процессе наблюдения.

1. Слабыми игроками мы называем детей лишь овладевающих элементарными правилами пользования шашками и правилами отношений между партнерами. Субъективно дети играют. Сами они большей частью на этом этапе не воспринимают его, как процесс обучения игре. Они играют и в процессе игры постепенно осваивают ее правила. На первом этапе, даже зная правила, некоторое время и некоторые дети не считают выполнение их для себя обязательным.

2. Средними игроками мы называем игроков, для которых выполнение правил становится уже обязательным. Это — этап, на котором дети продолжают еще овладевать правилами, но степень освоения их становится более глубокой. Между отдельными правилами начинают устанавливаться связи.

3. Сильные игроки хорошо владеют правилами игры. Они устанавливают связи между отдельными приемами и результатами. Но результат игры и у самих сильных игроков-дошкольников обеспечи-

вается еще не дальностью предвидения и не сложностью комбинаторики, как мы видим это у взрослых шашистов. Успех маленьких «сильных шашистов» зависит от того, насколько широко удается им в каждый отдельный момент «увидеть» шашечное поле и связать ближайшие частные задачи игры с выполнением очередного хода. Именно в этом и заключается смысл игры на последнем этапе ее освоения детьми семи-восьми лет. Чем более освоенными оказываются правила, тем легче делает ребенок оправданный очередной ход.

С целью систематических наблюдений и постановки психолого-педагогических экспериментов мы остановились на изучении старшей группы 24-го детского сада Куйбышевского района г. Ленинграда. В составе этой группы к началу исследования было уже несколько восьмилетних детей. Благоприятным условием, способствующим успеху проведения настоящего исследования, являлась работа в этом учреждении мастера дошкольного дела И. И. Пипуныровой.

Основным принципом выделения детей, за которыми мы вели наблюдения, являлась возможность проследить их во всех выделенных нами видах деятельности. Таких, которые умели и любили играть в шашки, было 13 человек. Из них мы отобрали 8 наших испытуемых. Их мы могли проследить в организованных занятиях, в ответственных дежурствах и во время игры в шашки.

В течение четырех месяцев мы проводили систематическое наблюдение за выделенными нами детьми, главным образом, в указанных видах деятельности. Одновременно мы фиксировали все факты, характеризующие взаимоотношения детей данной группы между собой и с педагогом в быту, вне той деятельности, которая была намечена для исследования.

Проводя наблюдения, мы особое внимание обращали на все виды и формы оценок и самооценок, имеющие место в организованной и свободной деятельности детей. Отмечались все случаи оценки детей как педагогом, так и их товарищами. Учитывались отдельные реплики, замечания, непосредственное вмешательство «болельщиков» в игру.

В результате систематической обработки проведенных нами наблюдений и первичного психолого-педагогического анализа мы получили материал, который мог быть нами использован для характеристики: а) отношений детей с педагогом, б) отношений детей между собой в быту, в) отношений детей между собой в организованных занятиях, г) отношений в процессе игры в шашки, д) отношений между собой игроков и «болельщиков», е) отношений во время проведения дежурств.

После ориентировочного предварительного анализа всего собранного нами материала, ознакомившего нас со стилем работы педагога, с организацией им всей жизни детской группы, мы подвергли более тщательному анализу наблюдения за игрой детей в шашки, поставив перед собой конкретной целью — выявить возможности оценки и самооценки в этом конкретном виде деятельности у детей в возрасте семи-восьми лет.

Одновременно мы пытались путем внимательного и тщательного психологического анализа педагогического процесса изучить отдельные его моменты, обусловливающие формирование оценки и самооценки.

В настоящей статье мы излагаем результаты исследования процесса развития детской оценки и самооценки в дидактической игре, — игре в шашки.

В конкретном анализе собранного нами по этому вопросу наблюдений и экспериментальных бесед с детьми мы поставили своей целью —

найти ответы на следующие вопросы: 1) могут ли дети оценивать себя и других детей в шашечной игре? 2) что кладут они в основу оценки и каким критерием пользуются? 3) какова степень адэкватности детской оценки объективным показателям? 4) чем обусловлено формирование у детей оценки в данной конкретной деятельности?

Основной материал собран нами путем наблюдений за игрой в шашки в процессе обычной свободной детской игры. Лишь несколько шашечных партий мы поставили экспериментально, в целях проверки и уточнения предварительных выводов первичного анализа.

В процессе наблюдений мы считали своим долгом фиксировать наше внимание не только на поведении игроков, но, насколько возможно, подробно записывать поведение «болельщиков», их замечания, реплики, возгласы, указания, непосредственное вмешательство в игру. Особый интерес представляли выделенные нами для особых наблюдений те «болельщики», которые в других ситуациях являлись сами игроками.

Необходимость распределять наше внимание между игроками, порой очень активными, и «болельщиками», — с целью уловить их своеобразие и взаимные связи,— очень усложняла как самые наблюдения, так и, главное, их фиксацию. О характере протекания игры наблюдателю приходилось судить лишь на основании учета игрового процесса на различных его этапах, что, впрочем, давало наблюдателю полную возможность судить об относительной силе каждого из партнеров.

На основе предварительного анализа наблюдений за игрой в шашки мы расположили наших игроков в порядке, который, как нам казалось, отражал их относительную силу.

После получения этих объективных данных, характеризующих место каждого игрока в данном коллективе, мы провели с детьми индивидуальные экспериментальные беседы, направленные на выявление оценки каждым ребенком игры его товарища и своей собственной.

Разбор бесед с детьми дал нам возможность провести сравнение результатов нашей и детской оценки и выявить степень их соответствия.

После дополнительных наблюдений и проведения контрольных экспериментальных игр в шашки, имевших целью уточнение относительной силы каждого игрока и адэкватности оценки каждым из них его товарища, мы пытались установить особенности детских оценок и критерии, которыми дети пользуются.

Первоначально мы вели наблюдения за всеми играми в шашки 13-ти игроков. Всего нами было записано 70 партий, или 140 человеко-партий.

Анализу соответственно с нашими целями мы подвергли материал наблюдений за игрой восьми детей (88 человеко-партий). Из всех игроков, партии которых мы отобрали для анализа, шесть детей мы выделили, как сыгравших наибольшее количество партий (не менее девяти). Они же оказались и наиболее сильными игроками. Для противопоставления им мы взяли материал наблюдений за двумя новичками в шашечной игре, самыми слабыми игроками. Каждым из этих двух самых слабых игроков сыграно было по 3 партии. В результате простого подсчета сыгранных партий каждым из игроков и установления процентного отношения его выигрышей и проигрышей, мы могли распределить всех играющих в порядке, указанном табл. I.

Таблица 1

Результаты первичной обработки материала

Ранг игроков	Имена	Общее количество партий	Количество выигрышей	Количество проигрышей	%% выигрышей
1	Фима	8	8	—	100
2	Владик	13	11	2	85
3	Гога	10	6	4	60
4	Надя	17	9	8	53
5	Игорь	9	2	7	22
6	Слава	25	5	20	20
7	Леня	3	ничьи		
8	Вася	3	ничьи		

88 человеко-партий

В процессе анализа указанного материала мы провели с детьми индивидуальные беседы, имеющие целью выявить, умеют ли дети оценивать своих товарищей, как игроков в шашки, и если да, то как оценивают: что кладут в основу оценок и насколько точно ориентируются в различии умения у каждого из них.

За время длительного общения с детьми (15/I—15/IV 1946 г.), в период предварительного знакомства с работой детской группы и специальных наблюдений, мы установили с детьми теплые, дружеские отношения. Еще до проведения с детьми экспериментальных бесед, дети, по собственной инициативе, постоянно сообщали нам о результатах сыгранных без нас партий. Организованные нами индивидуальные беседы носили характер не формального опроса, а обсуждения одинаково для обеих сторон интересных вопросов. Улучив подходящий для беседы момент, я садилась с ребенком где-либо в стороне от остальных детей и, расположив его к предстоящей беседе замечанием о том, что мне нужна его помощь, начинала с ним беседу. В наших экспериментальных беседах мы всегда видели полную готовность ребенка с удовольствием и всей ответственностью высказать свое мнение. Начинали мы примерно так: «Знаешь, Владик, вот я много раз видела, как вы играете в шашки, и никак не могу понять, кто из вас лучше всех играет, кто из вас сильнее всех по шашкам. Уж очень много вас играет: и Игорь, и Надя и... (перечисляла всех 8 человек играющих). Решила со всеми вами поговорить. Может быть, это мне поможет разобраться». Владик серьезно, внимательно на меня смотрит и очень серьезно отвечает...

Так же начинала беседу с Игорем. Игорь, как и Владик, напряженно смотрит мне в глаза и, не дав закончить последних слов — «никак не могу понять, кто сильнее всех»... — горячо перебивает: «Сильнее всех — Владик»...

Иногда беседа начиналась естественно в самой игровой обстановке.

20/V играют Фима и Надя.

Вокруг, как всегда, «болельщики». Два раза подряд выигрывает Фима.

Кто-то из «болельщиков» предлагает Наде: «Надя, теперь с Ингой». Фима уверенно: «Надя обыграет, обыграет!».

— Ну, с Игорем!

— Конечно, Надя обыграет, обыграет. Конечно, обыграет, — твердо и уверенно говорит Фима, опять обращаясь ко мне.

Осторожно придвигаю его стул к своему в сторону от играющих. «А кто у вас, Фима, сильнее всех по шашкам?» — спрашиваю я тихо, чтобы придать беседе более интимный характер и не отвлекать от игры других ребят.

— Владик, — не задумываясь, сразу отвечает Фима.

После того как обычно ребенок называл нам самого сильного игрока, мы ставили второй вопрос:

— А почему ты считаешь Владика самым сильным?

Получив ответ, ставили следующий, третий вопрос:

— Ну, а после него (Владика) кто самый сильный? Или: — Ну, а если бы его (Владика) не было, тогда кто лучше всех играет?

Ребенок, положим, называл нам имя: «Надя».

Мы повторяли в последней формулировке вопрос, подставляя новое, названное ребенком, имя:

— Ну, а после нее (Нади) кто самый сильный? Или: — Ну, а если бы ее (Нади) не было, тогда лучше всех кто играет? — и т. д. и т. д.

И если ребенок не вставляет в ряд себя сам, без специального вопроса, мы спрашивали:

— Ну, а ты сам как играешь?

Иногда в помощь ребенку мы для памяти перечисляли всех восемь игроков. Иногда о забытом спрашивали:

— А он (имя забытого ребенка) сильнее или слабее... (такого-то,— имя названного ребенка)?

И мы перебирали весь названный уже ребенком ряд, чтобы помочь ему найти место забытого товарища среди остальных детей.

Приведу для примера 2 беседы.

I. Беседа с Надей

.... — Лучше всех Владик! — быстро отвечает девочка на первый вопрос.

— Ну, а после Владика — кто?

— Фима, — почти не задумываясь, говорит Надя.

— Ну, а после Фимы? — Надя задумывается. — После Фимы кого можно поставить?

— После — меня, — чуть смутившись, но серьезно отвечает Надя.

— А потом?.. После тебя?..

— Гога.

Так, сравнительно быстро, Надя сама на односложные короткие наши вопросы называет всех игроков.

После Гоги называет Игоря, затем Славика, за ними Валю, Лару, Володю, Васю и Леню.

II. Беседа с Гогой

— Вадик, — отвечает мальчик на первый вопрос.

— А потом кто? За Вадиком?

Гога: «Я... я пять раз Надю обыграл; я теперь сильнее стал, лучше играю. Я иногда Вадика обыгрываю. Когда Ш. (методист района) была, я Вадика обыграл».

— Ну, а все-таки кто сильнее: ты или Надя?

Гога: «Я. А после меня сильнее Надя».

— Ну, а после Нади кто?

Гога задумывается.

— А Фима как играет?

Гога: «Фима играет ничего... он играет хорошо».

— А кто сильнее: ты или Фима?

«Я... иногда я его обыгрываю, иногда он, но я чаще».

— А кто сильнее: Надя или Фима?

«Надя сильнее... А раньше она сильнее меня играла. Раньше она меня обыгрывала...».

— А кто сильнее: Фима или Слава?

«Не знаю... — морщит лобик, задумывается, смотрит мне в глаза, — Фима, по-моему», и т. д.

III. ДЕТСКАЯ ОЦЕНКА ТОВАРИЩЕЙ ПО ИГРЕ

Сопоставление данных первичного анализа наблюдений за играми и данных индивидуальных бесед (см. табл. 2) обнаружило исключительное сходство наших и детских оценок. Результаты большинства детских оценок оказались настолько близкими к нашим оценкам, сделанным на основе анализа наблюдений, и расхождения столь незначительными, что естественно возникла необходимость проверки, чья оценка — наша или детская — оказывается наиболее адэкватной действительному положению.

Таблица 2

Сравнительные данные оценок игры в шашки

№№ п п	Имена детей	Распределение игроков по данным	
		а) первичного анализа наших наблюдений	б) оценки детей
1	Фима	1	2
2	Владик	2	1
3	Гога	3	4
4	Надя	4	3
5	Игорь	5	5
6	Слава	6	6
7	Леня	7	7
8	Вася	8	8

Как показало сравнение детских оценок и оценок наших (на основе первичного анализа материала наблюдений за игрой), расхождение оценок наблюдалось в 4-х случаях. Во всех случаях разница в оценках оказалась на одно место.

Прежде всего, требовалось выяснить, кто по праву должен занимать первое место среди игроков: Владик, получивший это место большинством детских голосов, или Фима, занявший первенство по нашему анализу. Более точного определения места требовали также игроки Надя и Гога. По нашим данным, Гога оказался на третьем месте, а Надя на четвертом месте. По оценке детей, на третьем месте должна была стоять Надя, на четвертом Гога.

Для разрешения сомнительных вопросов мы подвергли более тщательному анализу весь наш материал наблюдений за игрой. Кроме того мы организовали несколько экспериментальных шашечных партий для уточнения данных об относительной силе испытуемых, определение ранга которых встречало затруднения.

Только после этого мы составили индивидуальные карточки для всех участников шашечной игры. В карточках отражались результаты всех игр каждого участника со всеми его партнерами. Такие карточки наглядно показывали соотношение сил данного игрока с силами других.

1. Индивидуальная карточка Владика

Партнеры	+	—	0	Незаконч.	Итого
Надя . . .	4	—	—	—	4
Гога	2	2	—	—	4
Игорь . . .	2	—	—	1	3
Слава . . .	3	—	—	—	3
	11	2	—	1	14

2. Индивидуальная карточка Фимы

Партнеры	+	—	0	Итого
Владик	—	—	—	—
Надя	2	—	—	2
Гога	—	—	—	—
Игорь	1	—	—	1
Слава	5	—	—	5
Итого .	8	—	—	8

3. Индивидуальная карточка Нади

Партнеры	+	—	0	Итого
Владик	—	4	—	4
Фима	—	2	—	2
Гога	1	—	—	1
Игорь	1	1	—	2
Слава	7	1	—	8
Итого	9	8	—	17

4. Индивидуальная карточка Гоги

Имена партнеров	+	—	0	Всего партий
Владик . . .	2	2	—	4
Надя	—	1	—	1
Слава	4	1	—	5
Всего . .	6	4	—	10

5. Индивидуальная карточка Игоря

Имена партнеров	+	—	0	Всего
Владик	—	2	—	2
Фима	—	1	—	1
Надя	1	1	—	2
Слава	1	3	—	4
Всего . . .	2	7	—	9

6. Индивидуальная карточка Славы

Имена партнеров	+	—	0	Всего
Владик	—	3	—	3
Фима	—	5	—	5
Надя	1	7	—	8
Гога	1	4	—	5
Игорь	3	1	—	4
Всего . . .	5	20	—	25

На основании индивидуальных карточек мы составили единую сводно-учетную карту (табл. 3), которая дала наглядную картину сопоставления силы всех игроков.

Таблица 3

Сводно-учетная карта результатов детской игры в шашки

№№ п/п.	Имена	Фима	Владик	Гога	Надя	Игорь	Слава	Леня	Вася	Всего +	Всего —	%% выигрышей
1	Фима	0	—	—	2+	1+	5+	—	—	8	—	100
2	Владик	—	0	2+2—	4+	2+	3+	—	—	11	2	85
3	Гога	—	2+2—	0	1—	—	4+1	—	—	6	4	60
4	Надя	2—	4—	1+	0	1+1—	7+1	—	—	9	8	53
5	Игорь	1—	2—	—	1+1—	0	1+3—	—	—	2	7	22
6	Слава	5—	3—	1+4—	1+7—	3+1—	0	—	—	5	20	20
7	Леня	—	—	—	—	—	—	0	—	—	—	—
8	Вася	—	—	—	—	—	—	—	0	—	—	—

Результаты такой обработки материала подвергли сомнению первенство Фимы (наша первичная оценка). Оказалось, что зафиксированные нами выигрышные партии Фимы, давшие ему 100%, были как раз партиями, сыгранными им преимущественно с наиболее слабыми игроками. 5 партий было сыграно со Славой, 1 с Игорем и только 2 из 8 с Надей. Ни одной партии не было зафиксировано с Владиком и Гогой, в то время как у второго претендента на 1-е место (по данным детской оценки), Владика, две неудачных партии оказались именно в игре с Го-

гой. В играх же с партнерами, победителем которых оказался Фима, Владик выходил также с удачными результатами.

В пользу Владика говорило и более выгодное для него соотношение сил с общими для него и Фимы партнерами.

В то время, как у Фимы большинство его выигрышей (5 из 8) получены за счет игры с наиболее слабым игроком Славой, Владик 6 из 9 партий выиграл у более сильных партнеров, чем Слава. Владик выигрывает у Игоря 2 партии, у Нади — 4 партии. Превосходство Владика над Фимой, только что нами указанное, подтвердилось в экспериментальных (контрольных) 4-х партиях. В первой оказался победителем Фима; во второй — Владик; одна закончилась вничью, и одна осталась не оконченной по независящим от игроков обстоятельствам. Партия была снята в положении несколько более выгодном для Владика (у него оставалась лишняя «дамка»). Незначительные преимущества Владика позволили нам признать детскую оценку двух первых игроков (Владика и Фимы) наиболее правильной.

Более точными оказались и все остальные детские оценки.

Как обстоит дело с Надей и Гогой, в оценке игр которых между нашими данными и данными детей оказалось также небольшое расхождение? Гога имеет бóльший процент выигранных партий, чем Надя, и это позволило нам первоначально признать Гогу более сильным, чем Надя, вопреки оценке детей. Внимательное же сравнение индивидуальных карточек Нади и Гоги заставило нас несколько изменить наше мнение. Несмотря на бóльший процент выигрышей у Гоги, он проигрывает Наде, что естественно вызывает сомнение в его превосходстве над ней. Мы осторожно оставили их без определенного места, закрепив за обоими места 3—4.

Приблизительно те же основания заставили нас 5-е и 6-е места оставить за Игорем и Славой, не закрепляя каждое из них за определенным игроком. Так, у Игоря выигрышей относительно больше, чем у Славы, что дает право Игорю на более высокую оценку, но из 4-х партий Игорь 3 партии проигрывает Славе.

Итак, детские оценки товарищей в их шашечных играх почти целиком совпадают с оценками, которые мы должны были дать им на основании более тщательно учтенного нами материала наблюдений.

Таблица 4 ясно показывает близость детских оценок к ряду, составленному нами на основе вторичного тщательного анализа полученного материала.

Таблица 4

Сравнительные данные оценки игры в шашки

№№ п/п	Имена детей	Распределение по данным	
		оценки детей	вторичного анализа
1	Владик	1	1
2	Фима	2	2
3	Надя	3	3—4
4	Гога	4	
5	Игорь	5	5—6
6	Слава	6	
7	Леня	7	7—8
8	Васи	8	

Что же кладут дети в основу оценки игры товарищей?

Нам удалось выяснить три различных группы детей, пользующихся, видимо, различными основаниями для оценки товарищей в шашечной игре.

Начнем с Лени и Васи, самых слабых игроков, до конца наших наблюдений не освоивших в достаточной мере правил игры.

Оценка шашистов слабыми игроками. В начале наших наблюдений их партии носили характер своеобразной игры — в «игру в шашки». Игроки применяли лишь некоторые внешние приемы игры: они передвигали свои шашки по очереди, ставили их только на черные поля доски; если по пути передвижения удавалось «шагать» через другие шашки, дети с довольным видом снимали их в качестве штрафных. Но эти приемы явно не осознавались, как правила, логически связанные между собой и с результатами. Игроки двигали шашки так, как будто они были бы «дамками», которые, собственно, в такой «игре» теряли свои преимущества; в качестве штрафных нередко забирали собственные шашки, явно не придавая этому значения. Игру в «игру в шашки» мы наблюдали не только у Лени и Васи, но и у других слабых игроков.

К концу периода наших наблюдений Вася и Леня сделали большие успехи в освоении правил, знали уже все правила и умели их соблюдать, но все еще иногда сбивались на старый тип игры, нарушали основные правила и не требовали друг от друга их выполнения.

К моменту наших экспериментальных бесед с детьми Леня и Вася оставались относительно все еще слабыми игроками. Обоих все еще привлекал процесс, а не результат игры, а в процессе интересовала самая роль игроков и выполнение внешних приемов игры.

Оценивают ли такие дети других детей в их игре в шашки? Что кладут эти дети в основу своих оценок?

Что собой эти оценки представляют?

Эти дети не высказывали самостоятельных оценочных суждений, хотя мы имели возможность всегда наблюдать Леню и Васю в роли «болельщиков» во время шашечной игры других детей на протяжении всего периода исследования. Поскольку можно было это уловить, их устойчивый интерес к шашечной игре и игрокам никогда не выступал в нашем присутствии в форме оценочных или иных суждений по поводу отдельного хода или результатов игры.

Оценочные суждения слабых игроков, вызванные нашими индивидуальными беседами, носили случайный и либо необоснованный характер, либо в основу оценки дети клали внешние, не существенные показатели.

Так, Леня совсем не пытается доказывать правильность своих суждений. На наш вопрос, кого он считает лучшим, называет себя. На вопрос, почему он считает себя самым хорошим игроком, — мальчик явно теряется, молчит. То же с заявлением его об игре Софы. Софа одна из слабых в шашечной игре. В этой же беседе Леня говорит:

— А Софа Владика может обыграть.

На наш вопрос, почему ему так кажется, — молчит. На вопрос, видел ли он когда-либо, как Софа с Владиком играла, отвечает отрицательно.

— Откуда же ты знаешь?

— Знаю, что Софа лучше Владика играет, — категорически утверждает Леня.

Видимо, не совсем тесную связь устанавливает Леня между своей оценкой и результатами игры. Так, несмотря на то, что себя Леня называет самым лучшим игроком в шашки, на наши вопросы, может ли он выиграть у Владика, он, не смущаясь и, видимо, не чувствуя противоречия, спокойно говорит: «Нет». — «А у Фимы?» — «Нет». — «А у Нади?» — «Нет».

Не замечает Леня противоречий в своих суждениях и после нашего внушающего вопроса, являющегося в то же время до некоторой степени вопросом-разъяснением:

«А ты же сказал, что ты лучше всех играешь в шашки. Разве ты у всех выигрываешь?»... — «Да, я тоже обыгрываю»... — спокойно глядя мне в глаза, говорит Леня. — «Кого же ты обыгрываешь?» — «Васю, Софу, еще новенькую девочку».

Их игр с Леней мы не наблюдали, но совершенно очевидно, что его выигрыши у названных игроков не дают ему права считать себя не только лучшим, но даже хорошим игроком, и даже если эти выигрыши имели место в шашечной партии, а не в «игре в игру в шашки». Все перечисленные Леней игроки не превосходят по силе Лени. Но слабые игроки при оценке ссылались и на выигрыши в таких играх, как «игра в игру в шашки». Их это не смущало.

На наш вопрос Васе, почему он считает Игоря вторым после Владика, Вася отвечает: «Игорь тоже много выигрывает».

— У кого же он выигрывает? — Вася называет нам несколько имен детей (Лора, Инга) только что начинающих игроков, которые не освоили еще как следует элементарных правил игры.

Естественно, что отсутствие достаточного знания правил игры лишало слабых игроков возможности не только оценить наиболее удачные ходы или качество игры в целом наблюдаемых ими игроков (и собственных партнеров), но и уловить простую разницу между детьми, освоившими и не освоившими игру в шашки. Поэтому, видимо, оценка и носила случайный и необоснованный характер.

Итак, слабые игроки интересуются больше самым процессом игры, выполнением отдельных технических действий, не связывая их в единую систему правил, удачное или неудачное применение которых приводит к успешному или неуспешному финалу. Оценки, спровоцированные взрослыми,—случайны, необоснованы.

Оценка шашистов средними игроками. Внимательный анализ имеющегося у нас материала наблюдения за игрой средних игроков и за их поведением, когда они выступают в роли «болельщиков», проливает свет на новое отношение их к игре и игрокам.

Резко повышается интерес к результатам игры. Отчасти поэтому учащаются конфликты между партнерами за шашку, за лишний ход. Более ярким становится переживание успеха или неуспеха, что открыто и непосредственно проявляется в радостном смехе, возгласах, в веселых возбужденных замечаниях по поводу отдельных удачных ходов или окончательных положительных результатов, и наоборот, в смущенных оправданиях после неудачной игры или хода.

«А я сразу, сразу, сразу как три шашки хлоп! Сразу три шашки хлоп!..» — несколько раз повторяет Гога возбужденно, ни на ком не останавливая взгляда.— «Ну, с кем еще, с кем?.. с кем!? Я сразу три шашки хлоп!..» — продолжает Гога, не обращая внимания на нетерпеливые возгласы Славика, Лени, Володи: «Гога, теперь со мной... со мной, со мной». Гога весь красный, радостный, с горящими глазами: «А я сегодня три раза выиграл уже, я еще без вас у Славы выиграл».

Но больше всего сказывается интерес к выигрышу в последующих разговорах о выигрышах. Славик, Гога и, в меньшей мере, Игорь являются постоянными добровольными информаторами наблюдателя о их партиях с товарищами.

«... В. А., а я сегодня три раза выиграл уже, а я еще без вас у Славика выиграл»... (Гога).

«Я, я еще тогда у Владика выиграл, когда Щ. (методист РОНО) была...» (Гога).

Вхожу в групповую комнату. Как всегда, до утреннего завтрака дети играют и занимаются чем хотят. В обычном углу возле шашек несколько человек постоянных «болельщиков». Игроков за ними не видно. Навстречу мне сразу отделяется Слава. Не здороваясь: «А я Владика недавно обыграл». Отвечая на спокойные приветствия других детей, я не сразу обращаю внимание на замечания Славы: «Слушайте, слушайте, я Владика недавно обыграл».

— Молодец, — говорю я, — когда же это случилось? — Присаживаюсь на ближайший стул и вынимаю из портфеля блокнот.

Славик молчит, глядя мне в лицо и довольно улыбаясь. Видимо, не улавливает содержания моего вопроса.

— Я, В. А., Владика недавно обыграл...

— Когда же это случилось? — снова повторяю я вопрос.

— Это я сегодня обыграл... нет, это вчера было... нет, это два дня тому назад было...

— Когда же это было?..

— Я не помню. Но я, правда, правда, обыграл, правда, В. А.

Не высказываю сомнения, но Слава продолжает уверять меня в правдивости своих слов, упрашивает, чтобы я спросила у Владика.

— А я сегодня Надю обыграл, — говорит Игорь радостно, — а я сегодня Надю обыграл (смеется). Ухитрился... Надя у меня одну взяла, — с азартом жестикулируя, говорит мальчик, — а я раз... и четыре у нее взял...

Подхожу к игрокам. Играют Игорь и Леня. Лене все время показывают ходы «болельщики». Игорь явно волнуется, наивно пряча свое состояние под маской небрежного спокойствия, немножко фиглярничает, делает смешные гримасы, бросает на меня взгляд. «Я уже у него выиграл... пусть... я уже выиграл... В. А., а я все у него выигрываю, и выигрываю, и выигрываю... и еще у Лени, и у Инги... пусть...». Преимущество в игре за Леней. Напоминаю правило для «болельщиков» — в игру «не вмешиваться».

Больше внимания уделяют средние игроки и самому процессу, с трудом пока распределяя свое внимание между линией движения собственных шашек и шашек противника, но уже чаще улавливая нарушения отдельных правил. Заметно растет требовательность к выполнению правил партнером. И здесь, как в предыдущей нашей работе: «Освоение правил детского сада детьми дошкольного возраста», мы сталкиваемся с фактом усилившейся наблюдательности и нетерпимости к нарушению правил другими в период особо интенсивного освоения этих правил.

Ситуация спортивной борьбы за выигрыш еще больше обостряет реакцию участников на неправильные ходы партнеров. Нередко только что разрешенный нами конфликт между игроками, вызванный горячим протестом одного из партнеров против нарушения правил противником, возникает вновь, вследствие нарушения того же правила самим протестовавшим. Самостоятельное разрешение очередных конфликтов или разбор их с помощью наблюдающих за игрой содействовали дальнейшему освоению игровых правил и осознанию отдельных ходов, содействовали установлению отношений между игроками.

С тем же фактом особой наблюдательности средних игроков встречаемся мы, когда видим их в роли «болельщиков».

— А Игорь прозевал, за фукой не взял, — говорит Слава, ни к кому не обращаясь.

— Игорь, Игорь, ты неправильно шашку взял, так нельзя, — говорит в той же игре Слава Игорю, снявшему с доски собственную шашку.

— А так нельзя, так нельзя, нельзя назад, а он назад... — волнуется в другой игре Гога, и т. д.

Слава и особенно наиболее сильный из средних Гога в конце наших наблюдений начинают вмешиваться в игру других детей: подсказывают игрокам, какой ход надо сделать, где, кто и какую теряет шашку, где нужно брать «за фука».

Борьба ребенка за соблюдение правил товарищами на определенном, первичном, этапе осознания правил является своеобразной, неосознанной борьбой ребенка за овладение ими; а поэтому, хотя средние игроки и на-

чинают замечать нарушение правил, эти наблюдения, имеющие специфические функции овладения самим правилом, не кладутся еще в основу осознанных оценочных суждений. Выступая в качестве активных «болельщиков», средние игроки не высказывают оценочных суждений ни о силе игроков, ни о качестве отдельных удачных или неудачных ходов.

В нашем небольшом материале определяется следующая тенденция в обосновании оценок партнеров средними игроками. В основу оценки они кладут собственную практику, личный опыт игры в шашки с разными партнерами и, главным образом, результаты этих столкновений, а не оценку процесса и отдельных ходов.

Достаточно внимательно всмотреться в сводно-учетную карту, где наглядно отображено, в каком порядке Гога и Слава расположили игроков, а затем сопоставить эти данные с их личными результатами, где представлена объективная картина соотношения сил каждого из них с его партнером, т. е. с оцениваемым им товарищем, чтобы стало совершенно ясно, что основным критерием оценки игроков для данных детей является непосредственная личная практика. Ярче всего выступает эта тенденция у Славы.

У нас записано за ним наибольшее количество партий (20), поэтому мы можем считать случайность здесь наименьшей. На нижеприведенной таблице мы показываем, как расположил Слава игроков по рангам, и, следовательно, как оценил каждого из них. Здесь же, на этой таблице, можно, нам кажется, отметить некоторую зависимость Славиной оценки от его непосредственной игровой практики.

Таблица 5

Ранг игроков у Славы по оценке	Имена игроков	Сколько и кому Слава проиграл	Сколько у кого он выиграл
1	Надя	7	1
2	Владик	3	—
3	Фима	5	—
4	Гога	4	1
5	Игорь	1	3
6	Леня	—	—
7	Вася	—	—

Из этой таблицы видно, что на первое место Слава ставит Надю. На вопрос, кто играет в шашки лучше всех, Слава, не задумываясь, отвечает: «Надя». Очевидно, в этом убедило его именно личное столкновение с девочкой. Ей он проигрывает больше всех, из восьми партий семь. По нашим, правда, далеко не полным записям, Славе ни разу не удается выиграть у Владика и Фимы (Владику он проигрывает 3, Фиме 5 партий). Владика он ставит на 2-е место, Фиму — на 3-е. Гоге Слава проигрывает 4 партии из 5, одну партию выигрывает. Его он ставит после Фимы. У Игоря Слава сам выигрывает 3 партии из 4-х — Игоря он ставит на 6-е место.

Второй пример: после опроса большинства детей, присуждающих 2-е место Фиме, мы неожиданно сталкиваемся с тем, что Гога на 2-е место после Владика ставит себя. Его личная карточка показывает, что из 4-х партий с Владиком, самым сильным игроком, Гога 2 партии проигрывает Владику и 2 партии у него выигрывает. Очевидно, именно это является для Гоги основанием ставить себя вторым непосредственно после Владика.

— А потом кто, за Владиком? (кто самый сильный), — спрашиваем мы, после того как он называет нам Владика.

Гога: «Я. Я пять раз Надю обыграл. Я теперь сильнее стал, лучше играю. Я иногда Владика обыгрываю».

Из примеров ясно, что результаты собственной игры с партнером определяют относительную оценку как себя, так и других детей.

Оценка шашистов сильными игроками. Владик, Фима, Надя — лучшие игроки — совершенно адэкватно силе каждого расположили всех партнеров в правильный ряд, т. е. назвали самым лучшим игроком Владика, затем Фиму, на третье место поставили Надю и т. д.

В индивидуальных беседах с Надей и Фимой, на вопрос, почему ей (ему) кажется, что Владик лучше всех играет, Надя спокойно отвечает:

— Его почти никто не обыгрывает, а он всех, он и Фиму и Гогу обыгрывает.

Об осознанности Надиной оценки говорит не только выделение ею объективного основания оценки (результаты игры Владика с его партнерами), но и то, что для сравнения с самым сильным она взяла уже не случайных, а других, тоже сильных партнеров: Фиму и Гогу.

Оценка шашистов сильными игроками — не плод минутных размышлений, вызванных вопросами наблюдателя; это — отражение определенно сложившегося отношения к отдельным игрокам, опирающееся на совершенно оформленные основания.

Так, напр., Фима и Надя начинают играть. Фима спокойно, уверенно: «Сейчас я ее обыграю».

Снимает две шашки Нади. «Говорил — обыграю»... Снимает еще шашку. Партию выигрывает Фима. Два раза подряд он выигрывает у Нади. Но Фима не только по отношению к себе соразмеряет силы Нади. Кто-то из группы «болельщиков» предлагает: «Надя, теперь (играй) с Людой!».

Фима уверенно: «Надя обыграет, обыграет».

«Ну, с Игорем»...

Фима тем же тоном: «Конечно, Надя обыграет». Обращаясь к наблюдательнице: «Конечно, обыграет, обыграет».

В самом деле Надя значительно сильнее и Люды и Игоря.

В результате чего складываются такие отношения сильных игроков к отдельным партнерам, которые позволяют им правильно оценивать силы каждого не только относительно себя, но и одного относительно другого?

Как показывают наблюдения, здесь дело не только в учете результатов игры с разными партнерами, но и в учете всего процесса игры. Такую относительно точную оценку всех шашистов сильными игроками нельзя отнести только за счет личных их столкновений с этими игроками. Здесь в основу оценки были положены, очевидно, и наблюдения, сделанные ребенком, в качестве «болельщика», за игрой товарищей.

Если слабых игроков мало интересуют результаты, а привлекает процесс игры, не представляющий для них единой системы правил и не связанный с результатом, и если для средних игроков особое значение начинают приобретать правила и результат, то для сильных игроков вырастает значение каждого хода, всего процесса игры.

Постепенное освоение правил, совершающееся в процессе игры меняет весь ее характер, изменяя и отношения партнеров к их результатам, и отношение каждого из них к другим.

С самого начала наших наблюдений за играми в шашки, относительно сильные игроки вели себя так, как средние в конце наших наблюдений. Они уже видели неправильный ход игры, могли следить за ее процессом. В роли «болельщиков» такие игроки, наблюдая неправильный ход, непосредственно включались в игру: сами хватали и переставляли неправильно поставленную шашку с коротким замечанием «не так», «неправильно», — иногда брали инициативу в свои руки и сами заканчивали игру без протеста со стороны более слабых. Иногда за право игры возникала борьба с законными ее участниками.

Мы ввели в игру правило — «в игру товарищей не вмешиваться» — и сами следили за его выполнением. Действенное активное вмешательство более сильных игроков в игры более слабых прекратилось не сразу. Наше правило «не вмешиваться» нужно было каждому такому «болельщику» напомнить несколько раз.

Постепенное действенное активное вмешательство сменялось взволнованно досадливым возгласом:

— Ой, ой, ой... Игорь, куда ты? Ну, куда ты! Ой, ой, ой! — опять волнуется Фима, наблюдая, как Игорь второй раз по ошибке двигает шашкой противника.

— В. А., да он не так играет. Так нельзя шашку через белую ставить... — поправляет Владик Леню.

— Гони в угол, Славик, гони, — помогает Славику Владик, предупреждая явно нелепый ход Славика.

Позднее стали появляться отдельные обобщенные оценочные суждения, характеризующие обоснованное отношение детей к процессу игры и к отдельным ходам противников. Подмечаются не только нарушения правил, но и их удачное применение. С овладением игрой и ее совершенствованием появляются оценочные суждения детей.

«А Гога очень хорошо ходы закрывает» (игра Гоги и Славика).— «А Слава все время шашки упускает. Правда?» (игра Славы и Фимы).

В самом деле, Слава все время упускает возможность удачных ходов. «Владик хорошо охраны расставляет». (Фима).

Теперь понятно, почему в основу оценки товарищей сильными игроками был положен не только учет результатов, но и учет всего процесса игры, при этом независимо от личного опыта оценивающего.

Таким образом, объективность и точность оценки росла у детей в процессе освоения ими правил игры. Овладение правилами неизбежно изменяло и все отношения между партнерами, партнерами и «болельщиками», делая их более устойчивыми и оправданными.

IV. САМООЦЕНКА

Как показывают результаты нашего исследования, в основу самооценки в шашечной игре дети кладут те же объективные показатели, что и в основу оценки сил товарищей. Практическое знакомство средних игроков с силами партнера, реализующимися в его выигрыше или проигрыше, ложится одновременно в основу относительной оценки как сил товарища, так и собственных сил. В этом плане особенно показательны ошибки в самооценках средних игроков (см. табл. 6).

Таблица 6

Сравнительные данные оценки и самооценки (игра в шашки)

По данным дополнительного анализа наблюдений и бесед с детьми	Имена детей	По оценке детей	Самооценка
1	Владик	1	1—2
2	Фима	2	2
3—4	Надя	3	3
	Гога	4	2
5—6	Игорь	5	3
	Слава	6	4
7—8	Леня	7	4
	Вася	8	9

Выше мы уже останавливались на анализе этих ошибок и убедились в том, что именно личные и неоднократные столкновения в игровой спортивной борьбе с одними и теми же партнерами определяют для ребенка место как партнера, так и его собственное в ряду всех других непосредственных участников игры.

Критерием самооценки средних игроков является практическое столкновение с товарищем, личная борьба с партнером, результаты которой объективизируются в выигрыше или проигрыше и позволяют оценивать и партнера, и себя самого.

Самооценка сильных игроков (Владик, Фима, Надя) целиком совпадает с оценкой нашей и оценкой их большинством товарищей (см. табл. 6). Нам кажется, что такая точная оценка ими самих себя и здесь обусловливается не только непосредственной личной практикой. Об этом красноречиво говорят их личные индивидуальные карточки (стр. 11—12).

Начнем с Владика. У Нади Владик выигрывает самое большое количество партий (из 4—4; у Гоги — выигрывает 2 партии из 4. Две партии он проигрывает Гоге. Казалось бы вполне логичным, если бы Владик, руководствуясь личной практикой, рядом с собой поставил при оценке Гогу, а последнее место предоставил Наде. Владик же рядом с собой ставит Фиму (1-е—2-е места) и совершенно правильно, а не в зависимости только от результатов непосредственного столкновения с партнерами, оставляет за Надей ее третье, а за Гогой его четвертое-пятое место в ряде всех остальных игроков. Ту же относительную свободу от личной непосредственной практики наблюдаем мы при оценке самого себя и у Фимы. Фима вообще играет редко. У нас он учтен в игре лишь с тремя партнерами (Надей, Игорем и Славой), — и тем не менее Фима четко и быстро распределяет всех игроков по их силе (совершенно правильно). Точно указывает среди них и свое место (второе).

Таким образом, анализ самооценок сильных игроков дает нам возможность предполагать, что в основе их самооценок лежат те же критерии, что и при оценке ими своих товарищей, т. е. не только личный опыт столкновения с партнерами, но и специфическая наблюдательность, выработанная на основании личной практики игры в шашки и в процессе овладения этой игрой.

К сожалению, нам совершенно не удалось наметить хотя бы гипотетические выводы по анализу самооценок слабых игроков. Слишком малый и разнородный материал наблюдений (за двумя детьми по 3 шашечных партии) лишил нас возможности делать какие-либо предположения об особенностях самооценок слабых игроков и причинах, их обусловливающих.

Так, Леня ставит себя на 2-е место, хотя фактически он делит с Васей два последние (7-е и 8-е) места. Совершенно неожиданно Вася называет себя последним, как будто бы совершенно точно определяя свои силы.

Мы не думаем, что оценка Васи вполне им осознана, однако факт сам по себе интересен и в нашей дальнейшей работе будет учтен на ряду с другим дополнительным материалом по данному вопросу.

Говоря об оценках и самооценках, даваемых семи-восьмилетними детьми — игроками в шашки, необходимо отметить характерную для большинства участников эксперимента установку на адэкватность оценки действительному положению дел, осторожность и ответственность за свои оценочные суждения. Установка на правильную объективную оценку сказывается прежде и ярче всего в готовности обосновать свое мнение о товарище. Об этой обоснованности мы говорили выше.

Эта же установка на справедливую и объективную оценку проявляется и в серьезном тоне, который принимают дети в беседах с нами об игроках, и в выразительных паузах, в размышлении при некоторых ответах, и в высказанных в ряде случаев сомнениях и отказах отвечать.

«А кто сильнее, Гога или Надя?» — спрашиваем мы у Игоря. — «Надя», — уверенно отвечает мальчик. — «А кто сильнее, Гога или Славик?» — Игорь задумывается; с сожалением: «А вот этого я не могу сказать, Я не могу сказать, кто сильнее: Славик или Гоша. Гоша умеет иногда так ходы закрывать... Вот он, Славик, поставит шашку, а Гога всегда улавливает ход закрыть. А так... может и Славик обыграть».

Сделав обычное введение к нашей экспериментальной беседе, обращаемся к Владику с вопросом: «Кто лучше всех вас играет?» — Владик очень серьезно выслушивает нас. — «Мы с Фимой». — «А кто же все-таки сильнее: ты или Фима?..— Сосредоточенно морщит лобик, задумывается.

«А я не знаю»... — Пауза. — «Ну, а кто чаще выигрывает: ты у Фимы или Фима у тебя?» — Владик: «Я чаще (выигрываю). А так он меня обыгрывает. Я больше, но он тоже меня обыгрывает», — говорит нам Владик неуверенно.

Сравнительно легко и быстро выстраивая несколько игроков в ряд, Гога останавливается на вопросе, кто сильнее в шашечной игре: Фима или Слава.

«Не знаю, — отвечает нам мальчик, и сосредоточенно глядя нам в глаза, задумывается... — «Фима, по-моему», — неуверенно говорит он.

Приблизительно с таким же отношением мы встречаемся и в беседе с Фимой. После быстрых и уверенных ответов на первые вопросы мальчик внезапно останавливается, когда мы спрашиваем: «А кто сильнее: Надя или Гога?». — После паузы Фима отказывается выдвинуть на очередное место одного из двух, высказывая сомнения в превосходстве кого-либо по отношению к другому. — «Кто сильнее?» — повторяет он наш вопрос. — «Иногда Надя, иногда Гога». — В самом деле, в последовательном ряду они стоят один за другим.

Обращает на себя внимание при анализе материала средних и сильных игроков тот факт, что дети улавливают изменение отношений между более и менее сильными.

В экспериментальных беседах с отдельными детьми и в обычных разговорах в группе дети часто отмечают, что раньше один товарищ был сильнее его, а теперь он сам сильнее в шашках, или наоборот.

Так, Владик говорит нам неоднократно, что «раньше он обыгрывал всех, в том числе и Гогу, а теперь его обыгрывает Гога». Об этом же факте говорит нам и Гога. «Раньше всегда Владик обыгрывал, даже учительницу (имеется, очевидно, в виду вечерняя воспитательница), а теперь иногда я его обыгрываю». Гога же говорит и о Наде: «А раньше она сильнее меня играла. Раньше она меня обыгрывала...». Теперь сильнее он сам.

В результате тщательного анализа всего материала, касающегося процесса игры в шашки, детских бесед и поведения «болельщиков» оказалось возможным сделать кратко следующие предварительные выводы.

Дети семи-восьми лет в процессе воспитательной работы с ними: 1) могут оценивать отдельных товарищей и самих себя в конкретной деятельности (игра в шашки); 2) за критерий оценки и самооценки берут одни и те же объективные показатели; 3) в основу оценки и самооценки средние игроки (Слава, Игорь, Гога) кладут свой непосредственный опыт игры с разными товарищами, личную практику; сильные (Владик, Фима, Надя) — личную практику в связи с наблюдением за игрой других детей. Личная практика средних игроков опирается на учет результатов игры; личная практика у сильных игроков — на оценку хода игры и учета конечных результатов.

У слабых игроков определенного критерия оценки нет. Оценки случайны и необоснованны.

4) При оценке товарищей и себя сильные игроки ярко обнаруживают установку на точность оценки, ответственность за свою оценку, осторожность.

5) Они улавливают и отмечают при оценке и самооценке изменчивость, непостоянство уровня.

6) Объективность и точность оценки растут по мере освоения детьми правил игры.

V. АДЭКВАТНОСТЬ ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Ознакомившись с возможностью для детей в возрасте семи-восьми лет давать обоснованную и четкую оценку товарищам и самому себе в конкретной деятельности (игре в шашки), мы поставили перед собой вопрос: чем обусловлена эта возможность? Что способствовало достижению такого относительно высокого уровня оценочных суждений? Что обусловило такую строгую точность и объективность оценки всех игроков, в том числе и самого себя?

На основании целого ряда экспериментальных исследований, посвященных проблеме характера школьника, проведенных под руководством проф. Ананьева, последний пишет: «В том случае, если подросток определяет собственные качества, он может это проделывать лишь при условии сравнения, сопоставления себя с другими. Это сопоставление является обыкновенным критерием его самооценки[1]» (подчеркнуто нами.— В. Г.).

То же самое мы могли бы сказать об исследуемых нами детях семи-восьми лет в конкретном виде деятельности (игре в шашки). И детям семи-восьмилетного возраста для оценки себя в шашечной игре требовалось сопоставление себя с другими детьми.

Если в результате двух самостоятельных, поставленных в различных местах и разными исследователями, работах получаются одни и те же результаты, они несомненно верны. Но как могли оказаться правильными одинаковые выводы по отношению к столь различным возрастам, как возраст семи- восьмилеток, самооценку которых исследовали мы, и подростковый возраст, изученный профессором Ананьевым и его сотрудниками?

Нам кажется, что различие возрастных фаз мы находим здесь в тех конкретных качествах, которые подвергаются оценке и самооценке, и в той конкретной деятельности, где эти качества проявляются. Если оценке подростков доступны хотя и внешние, но характерологические черты (интересный, смешной, замечательный), которые подросток видит **за** деятельностью и **через** деятельность, то дети семи-восьми лет начинают видеть и оценивать товарищей и себя непосредственно в самой конкретной деятельности.

Если К., «сопоставляя себя с другими, могла сказать о себе и, как видно из материала исследования подростков, в большой мере справедливо, что она «храбрая, решительная, сильная, активная, находчивая, правдивая, общественница, вдумчивая», обобщая все свое поведение в различных сферах совместной с другими детьми деятельности, то наиболее сильные дети семи-восьми лет оказывались способными дать себе правильную оценку в определенной конкретной деятельности, игре в шашки, а средние игроки — правильную оценку в определенной конкретной деятельности и по отношению к определенным конкретным детям. Слабые игроки в шашки, не овладевшие всеми правилами и навыками игры, не могли дать правильных оценочных суждений. Таким образом, не все дети семи-восьми лет могли давать оценки товарищам и себе в этой конкретной сложной деятельности, но только некоторые (наиболее сильные в игре). Нам кажется, что не во всякой деятельности смогли бы и

[1] Б. Г. Ананьев. Взаимопонимание и самооценка в формировании характера. (Инст. мозга им. В. М. Бехтерева. На правах рукописи.)

эти, наиболее развитые дети, дать такую же правильную оценку себе и другим, а только в той, где они **освоили все правила, ее регулирующие,** как это имело место в изучаемой нами деятельности.

Мы считаем, что именно характер исследуемой нами деятельности обусловливает возможность детям давать правильную оценку себе и товарищам. Игра в шашки характеризуется четкостью и определенностью правил, наглядностью результатов игры в целом (выигрыш или проигрыш) и каждого хода в отдельности, обеспечивающими ребенку контроль за партнером и самоконтроль. Все это — моменты, облегчающие разовую относительную оценку друг друга. Возможность же многократных повторных личных столкновений с одним и тем же товарищем и наблюдение этого партнера в его играх с другими способствует образованию обобщенного оценочного мнения и правильному определению места каждого товарища и своего собственного среди всех играющих.

Наше предположение о значении конкретного вида деятельности для формирования оценки и самооценки должно будет найти себе подтверждение в нашей дальнейшей работе над настоящей проблемой при сравнении результатов оценки и самооценки в шашечной игре и в других видах деятельности. Однако, нам кажется, что формирование таких высоких возможностей объективной оценки, с какими мы столкнулись в исследуемой нами детской группе, объясняется не только введением в быт детей дошкольного учреждения соответствующей деятельности (типа игры в шашки).

Думается, что эти возможности обеспечиваются также воспитанием в детях установки на объективность и воспитанием ответственности за свою оценку, известной осторожности, воспитанием уменья пользоваться объективным критерием, уменья наблюдать и видеть поведение товарища. Словом, мы имеем основание считать, что в данном случае оценка детей является следствием огромной повседневной воспитательной работы, которую мы наблюдали. Работа эта отличается некоторыми специфическими особенностями взаимоотношений педагога и детей.

Анализ всего собранного нами материала, о котором мы писали в начале статьи, обнаруживает прежде всего постоянную фиксацию внимания самой воспитательницы и привлечение ею внимания детей к разным сторонам поведения отдельного ребенка в различных видах деятельности с целью оценки этих сторон. Педагог использует всякий удобный случай и в процессе учебных занятий, и при выдвижении ребенка на дежурство, и по разным другим случаям в повседневном быту, чтобы повернуть каждого ребенка разными сторонами к коллективу и сделать его на некоторое время центром активного внимания. По ее собственному признанию, делает она это в различных случаях, с разными целями, но отнюдь не в целях формирования самосознания. Между тем именно таким поведением она оказывает влияние на развитие самосознания и формирования самооценки. Она делает это с целью осуществления программы детского сада, часто в плане привития детям культурно-гигиенических навыков, и, главным образом, для воспитания самостоятельности, столь необходимой на следующей за детским садом ступени, в школе. Воспитательница фиксирует внимание детей на отдельных положительных качествах и достижениях ребенка, чтобы ставить его примером другим.

Итак, с целью воспитания в детях культурно-гигиенических навыков воспитательница при назначении дежурных по столовой, по уголку

живой природы, пособиям, умывальной всегда делает каждого из детей, выдвигаемых ею на дежурство, предметом общего внимания и, самое главное, предметом коллективной оценки его товарищами с точки зрения соблюдения им определенных правил. Воспитательница подчеркивает конкретные стороны личности, чтобы именно на этих сторонах поведения ребенка концентрировалось внимание всех остальных детей. Вот один из таких случаев.

25/III. «Сегодня понедельник. Мне сегодня еще дежурных нужно выбрать. Сегодня я назначу по столовой Веру и Галю Соколову», — говорит воспитательница, обращаясь к группе, и тем сразу же привлекает к себе всеобщее внимание играющих в разных концах комнаты детей. «Я скажу, почему я их назначила. Сегодня они раньше всех пришли и одно мое задание по дежурству выполнили. Я им поручила шкаф с посудой в порядок привести, посмотрите-ка, как они это сделали...»

Все дети в застывших позах внимательно смотрят на педагога.

«Откройте-ка, девочки, шкаф».

Обе дежурные быстро подходят к шкафу и открывают дверцы. На чистых широких полках низкого детского буфета аккуратно разостланы белые салфетки и тщательно в полном порядке расставлена посуда. Все смотрят. Возражений против кандидатур не следует.

«Вася будет по уголку природы. Он сегодня пришел и сам заметил, что растения уже сухие. Я ему сказала, чтобы он полил их. Он принес воду, налил полную банку и переполнил тарелку. Вода перелила через край и попала немного на окно. Он не оставил так, а сам пошел на кухню к нянечке, попросил у нее тряпку и хорошо-хорошо все вытер, сухо вытер. Он о растениях заботится. Теперь он будет каждый день смотреть (дежурные выбираются на неделю), чтобы растения не пересохли, и аккуратно будет поливать. И в календаре (на стенке детский календарь) будет погоду отмечать».

«Вы, ребята, проследите, как Вася будет дежурить».

«Гога пусть будет по пособиям дежурить. Он очень аккуратный. Он и за собой никогда ни одной игры на столе не оставит, и уже всегда беспорядок заметит. и не оставит так. Если на полу треугольник валяется, никогда не оставит, обязательно поднимет и положит на место. Вот он сегодня притащил мне треугольник и сказал: «Ир. Ив., вот треугольник под столом валялся, а я ему ответила: «Очень хорошо, что ты его поднял и принес, поди положи его на место». И он пошел и положил (анализ и оценка поступка ребенка). Воспитательница сама осматривает в присутствии детей его костюм, руки, ногти, лицо; отмечает, что «все очень чисто; он может быть дежурным».

При обсуждении кандидатов на дежурства лейт-мотивом звучит положительная оценка ребенка товарищами с точки зрения выполнения им гигиенических требований. Однако для каждого отдельного дежурства подчеркиваются и оцениваются и специфические моменты поведения.

Так, о Васе, кандидате на дежурство по уголку природы, воспитательница говорит: «Вася будет дежурить по уголку природы. Он сегодня пришел и заметил, что растения уже сухие. Я ему сказала, чтобы он полил их, — он принес воды и... он о растениях заботится».

В тоне и словах педагога явно звучат одобрение, положительная оценка поступков Васи, дающие ему право на особое доверие со стороны воспитательницы и детей. Вася проявляет особую заботу о растениях.

«Гога пусть по пособиям дежурит. **«Он очень аккуратный. Он и за собой никогда ни одной игры на** столе не оставит, и **уже всегда** беспорядок заметит и не оставит так...»

В каждом случае воспитательница отталкивается от конкретного поступка ребенка, от частного случая, чтобы сделать обобщенный вывод. «Он о растениях заботится», «он за собой никогда ни одной игрушки не оставит», — заключает она, тоном подчеркивая одобрение. «Он очень аккуратный», — отмечает она. — «Во-первых, они всегда все обязанности дежурных очень тщательно выполняют», — говорит воспитательница о Вере и Гале, кандидатах на дежурство по столовой, и тоже конкретизирует высказанное ею общее положение наглядным доказательством, показом убранного шкафа.

Не подвергая анализу общую организацию дежурств в группе, тем более, что несколько позднее дежурства по назначению уступили место дежурствам по заранее установленному порядку (по очереди), мы хотели подчеркнуть в их проведении лишь один момент, а именно оценку педагогом детей. Подобный прием педагога в несколько измененном виде возможен при любой организации дежурств. Он возможет вообще и в других жизненных стадиях (не только в дежурствах).

Нам кажется, что такое поведение воспитателя, когда последний сам выделяет отдельные стороны личности и стороны поведения ребенка и подвергает их оценке с точки зрения выполнения ребенком определенных правил, привлекая при этом к такой оценке его товарищей, — именно такие отношения создают в детях установку на объективный критерий при взаимооценке. Именно такой воспитательный прием неизбежно должен формулировать интерес к поведению товарищей, воспитывать избирательную наблюдательность к отдельным граням поведения, умение выделять отдельные стороны этого поведения и оценивать их с точки зрения выполнения общественных норм.

Этот же воспитательный процесс формирует в соответствующем направлении и самооценку ребенка, во-первых, поскольку одним из путей осознания собственного поведения по правилам является путь от осознания поведения своих товарищей к осознанию собственного поведения; а во-вторых, поскольку каждый из детей в положении кандидата на дежурство и в различных других ситуациях, как мы уже показывали выше, лично подвергается оценке со стороны воспитателя и коллектива детей. Последние применяют по отношению к нему объективные критерии общественной оценки (выполнение или невыполнение правил).

Правила поведения делаются при данной постановке воспитательного процесса общественной нормой поведения, принятой в группе. Данный ребенок оценивается воспитателем и, благодаря ее руководству, и другими детьми с точки зрения этих общественно принятых норм. Неизбежно критерием оценки самого себя должны стать те же общественно принятые нормы, которые ребенок кладет в основу сопоставления собственного поведения с поведением оцениваемых им товарищей.

Мы наблюдали у этого же педагога занятие, на котором она совместно с детьми проводила своего рода учет, что́ знают дети по обратному счету от десяти. Все дети были привлечены к активному участию в этом занятии.

Занятие по счету. По плану педагога дети знакомятся с обратным счетом от 10. **Педагог:** «Ребята, слушайте внимательно, как будет считать Аня. Условимся. Если она будет отвечать правильно, то вы сидите спокойно, если неправильно, — поднимите руку и сидите с поднятой рукой до тех пор, пока она не выправит свою ошибку. Поняли?» Повторяет то же 2-й раз. «Тех, кто сумеет сосчитать без ошибки или сумеет свою ошибку поправить, — буду сажать в эту сторону. Это — самые лучшие по счету. Те, кто сделает только одну ошибку, сядут сюда. Кто сделает две или больше ошибок, сядут в эту сторону». — Указывает всем места. — «Ну, Аня, выходи ты первая».

Дети очень активно следят за распределением группы по соответствующим местам. Сами принимают участие в определении места. Все дети очень активны. Занятие явно для них интересно.

После разделения детей на 3 подгруппы воспитательница дает сильным детям рисование по собственному замыслу, вторую и третью группы объединяет для общих занятий по обратному счету.

«А вот следующий раз, я знаю, Гера, Инга... (называет имена детей 2-й группы) обязательно попадут в сильную группу. Вот сейчас поучитесь считать, а следующий раз уже ни одной ошибки не сделаете», — говорит воспитательница.

«А они во 2-ю группу попадут», — весело и громко вставляет Славик. — «А они тоже могут в сильные сразу попасть. Может быть, во 2-ю группу попадут, а может быть, и в самую сильную. Откройте-ка все ваши карточки...» (дидактический материал по счету). Дети быстро принимаются за занятия. У многих возбужденные довольные личики, улыбаются. У Игоря, Васи лица серьезные, сосредоточенные.

В этом занятии: 1) особенно четко выделяется воспитателем определенная **сторона поведения** для наблюдения детей; 2) дети **привлекаются к активному наблюдению** за этим поведением; 3) получают от воспитателя установку на оценку; 4) вооружаются объективным критерием для оценки и 5) привлекаются к оценке.

Все это нам кажется весьма существенными приемами формирования у детей оценочной деятельности. Важным нам кажется здесь и указание воспитательницы на динамику уровня математических возможностей детей, что мы отметили и при самостоятельных оценках детьми игроков в шашки и что является в практике данного педагога систематическим приемом воздействия на эмоциональный настрой отдельных детей.

Часто выделяет воспитательница отдельные стороны поведения ребенка (отдельные поступки и действия его) в повседневном быту. К ним привлекается внимание остальных детей. Эти стороны поведения (поступки и действия) оцениваются ею в присутствии всех детей с точки зрения объективных показателей, а часто и общественных норм поведения.

Подобных примеров можно было бы привести много. Приведу один пример оценки педагогом ребенка в быту.

Перед обедом дети, беспорядочно толкаясь и отстраняя друг друга, толпятся около ящика с салфетками. Володя спокойно стоит в стороне.

Воспитательница громко: «Молодец Володя. Он уже научился не толкаться, а ждать очереди».

В данных случаях наблюдаем выделение определенного поступка и оценку его с точки зрения установленных норм поведения. Налицо указание на нечто новое в поведении, на достижение («уже научился»), на движение вперед, на уровень, который оценивается педагогом — «молодец».

Именно таково поведение воспитательницы: 1) когда она в повседневном быту постоянно обращает внимание детей на разные стороны поведения отдельного ребенка в различных видах его деятельности в целях критической оценки этого поведения; 2) когда она делает это не нарочито, назойливо, а всегда кстати, как бы проявляя этим особо внимательное отношение к личности ребенка; 3) когда критерием оценки она выдвигает преимущественно выполнение или невыполнение данным ребенком установленного в группе правила; 4) привлекает детей к совместной с ней оценке; 5) подчеркивает сегодняшний, более высокий, уровень сравнительно со вчерашним (прошлым, более низким).

Именно такое поведение ведет к тому, что дети настраиваются положительно эмоционально, заинтересовываются поведением своим и поведением товарищей, начинают наблюдать поведение товарищей, выделять отдельные его стороны, оценивать эти стороны с точки зрения общепринятых норм, которые таким образом становятся и критериями оценки собственного поведения.

Итак, с одной стороны характер самой деятельности, а с другой стороны воспитанное в детях отношение к оценке и самооценке явились, с нашей точки зрения, условиями, обеспечивающими относительно высокие возможности, в смысле точности, объективности и обоснованности детской оценки себя и других, которая так отчетливо выявилась в игре в шашки.

ИЗВЕСТИЯ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ВЫПУСК 18 · 1948

ВЛИЯНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ МОЛЧАЛИВОСТИ И ЗАМКНУТОСТИ

Р. И. ЖУКОВСКАЯ.
кандидат педагогических наук

I. ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Наша работа с детьми молчаливыми, которую мы вели в течение нескольких лет и которая частично изложена нами в статье «О преодолении молчаливости» (журнал «Дошкольное воспитание», 1944 г., № 1) показала, что наряду с другими факторами, которые могут играть важную роль в преодолении молчаливости, серьезное значение может иметь литература, в частности стихи. Стихи, активизирующие застенчивого и замкнутого ребенка, обычно образные. Нами замечено, что именно образы у советских детей давали повод к мысленному действию. Ребенок, слушающий стихи, рассказ и рассматривающий иллюстрации к ним, мысленно ставит себя на место героя книги. Слушая о герое, ребенок в воображении представляет героем себя: это он строит гараж, это он скачет на коне, это он вскармливает щенка и растит из него собаку, с которой он отправляется потом на границу служить нашей Родине, и т. д. Этот процесс мысленного перевоплощения в образ героя представляет для ребенка особый интерес, активизирует процесс воображения ребенка, стимулирует игру.

Эксперименты, проведенные нами в этом направлении, дают некоторую возможность установить, какие именно фольклорные и современные стихи надо использовать и каким методическим путем следует итти в целях борьбы с такими чертами, как молчаливость, замкнутость.

Детский фольклор — мы имеем в виду прежде всего «поэзию материнства и поэзию пестования» — дает нам образец того, какой поэтический материал нужно предлагать детям.

Колыбельные песни — это «поэзия материнства», ласкающие слух ребенка звуки, среди которых ребенок слышит свое имя; ласковый взгляд, устремленный на ребенка, радует его. Эту форму поэзии мы рассматриваем, как изначальную, способствующую пробуждению знания о себе.

«Поэзия пестования» обращает внимание ребенка на самого себя, на части своего тела. Эта поэзия пробуждает у ребенка стремление к движению, к действию.

В «поэзии материнства» и «поэзии пестования» всегда есть обращение к конкретному ребенку.

Купим Коле валенки,
Наденем на ноженьки,
Пустим по дороженьке.

У нашего Сашеньки
Колыбелька хороша:
Вся раскрашенная,
Вся расписанная.
Стойки точеные,
Позолоченные.

Люли, люли, люленьки,
Сели гули на люльку.
Стали гули ворковать:
Чем Танюшу нам питать?

Во всех таких поэтических творениях мы слышим голос, направленный к конкретному ребенку — Ване, Пете, Юре, для которого няня, мать или бабушка слагали пестушки, потешки, стихи.

Они поступали так потому, что, наблюдая за тем, как реагируют дети, видели, что именно этот момент — присутствие самого ребенка в качестве действующего лица произведения — радует его, доставляет ему удовольствие, заставляет реагировать и лучше вслушиваться.

Тенденция фольклора делать конкретного ребенка главным героем произведения получила развитие и в советской поэзии.

У ряда лучших поэтов мы находим это тяготение к изображению образа конкретного ребенка и непосредственное к нему обращение. К числу таких произведений можно отнести «Андрюшку» Михалкова, «Алесю» Янка Купала, «Ясочку» Н. Забилы и др. Некоторые из этих произведений проникнуты теплотой и материнской нежностью.

В проведенном нами специально экспериментальном исследовании восприятия стихов маленькими детьми мы убедились, что ритмичные, музыкальные потешки, пестушки и стишки, в которых, при произнесении их детьми, ребенку давалась возможность вставить свое имя, быстрее запоминалось. Сошлемся на пример из указанного исследования.

Из 14-ти пестушек, потешек, стихов которые мы многократно говорили детям трех-четырех лет, стихотворение «Киска, киска, брысь» запоминалось и воспроизводилось охотно всеми детьми.

При воспроизведении этих стишков в процессе игры мы встречались с тремя явлениями:

1) Многие дети, выйдя играть, говорили эти стишки и вставляли свое имя.

2) Дети застенчивые выходили и молчали.

На вопрос педагога, «а ты хочешь, чтобы я про тебя сказала стишок», они отвечали утвердительно. В этих случаях педагог сам, прочитав стишок, вставлял имя стоящего рядом с ним ребенка.

3) Дети говорили стишки, вставляя свое имя и имена других детей. Во всех этих трех явлениях мы видим, как важно для формирующегося детского сознания включение себя, хоть и в маленькое, но вполне понятное ребенку действие.

Подтверждение этому мы находим и в протоколах, где фиксировались стихи, которые запомнили дети [1].

№ 1. Славик Воробьев (3 г. 4 м.) читает, обращаясь к киске:

Киска, киска, киска, брысь,
На дорожку не садись.
Наш Славочка пойдет,
Через киску упадет.

[1] Р. И. Жуковская. Запоминание и воспроизведение стихотворений маленькими детьми. Журнал «Дошкольное воспитание», № 12, 1947.

№ 2. Шурик Парфенов (3 г., в группе обычно молчит)

Киска, киска, киска, брысь,
. . . .
Наш Сашенька пойдет,
Через киску упадет.

Из этих протоколов мы видим, что никто из детей не забыл, что можно вставить свое имя, и вставляют они его в виде уменьшительного, ласкательного.

Существенно и то, что и те маленькие дети, которые в групповых играх и занятиях молчат, не выходят играть, — в индивидуальном занятии также проявляли желание говорить эти стихи и вставляли в них свое имя.

Если ребенок, для которого в поэзии важна прежде всего ее звучность, из ряда музыкальных, мелодичных стихов запоминает более длинное, казалось бы, более трудное для запоминания, когда он при воспроизведении может вставить в него свое имя, то это безусловно свидетельствует уже о значении для маленького ребенка наличия в произведении образа ребенка, которому слушающий хочет подражать или на которого он хочет быть похожим.

В работе с молчаливыми детьми средней группы мы также неоднократно убеждались в том, что реалистическая советская поэзия о ребенке, обращенная к конкретному ребенку, способствует улучшению настроения детей, появлению общительности и смелости.

Для детей более старшего возраста нужны другие сюжеты, иное содержание, но главное и здесь — наличие образа ребенка. В этом отношении заслуживает внимания опыт работы в средней группе детского сада № 3 Куйбышевского района. Здесь особенно трудно было с Люсиком, мальчиком 5 л. 4 мес. Это хмурый, молчаливый ребенок, который очень медленно привыкал к воспитателю и коллективу. Воспитательница Дюжева, которая стремилась активизировать его, приобщить к жизни группы, говорила, что ему мешает какой-то особый скептицизм. Мы задумались над выбором такого поэтического произведения, которое обрадовало бы Люсика, привлекло его, заинтересовало своими ритмами и содержанием. Стихов о природе он не слушал. Мы остановили свой выбор на бодром, жизнерадостном стихотворении С. Маршака «Великан». Приводим запись последующей беседы воспитательницы с Люсиком.

В. — Люсик, хочешь рассказать какую-нибудь сказку?
Л. — Нет. Я их вообще не знаю.
В. — Люсик, может быть, ты стихотворение хочешь сказать?
Л. — Стихотворений я вообще не знаю.
В. — Люсик, может быть, ты рассказ хочешь какой-нибудь рассказать про мальчика, про кошку или про собаку?
Л. — Я их вообще не знаю.
В. — Люсик, может быть, ты хочешь картинки рассматривать?
Л. — Нет. Я их не люблю.
В. — Может быть, ты, Люсик, стихотворение вспомнил?
Л. — Я их не знаю вообще.
В. — Тогда послушай, Люсик, я тебе скажу стихотворение.

Громко, отчетливо говорю стихи С. Маршака «Великан».

Раз.
Два.
Три.
Четыре.

Начинается рассказ.
В сто тринадцатой квартире
Великан живет у нас.
Рано утром на подушку
Ставит он стальную пушку
И стреляет в корабли,
Проходящие вдали.
Полон силы богатырской,
Он от дому до ворот
Целый поезд пассажирский
На веревочке ведет.
А когда большие лужи
Разливаются весной,
Великан во флоте служит
Водолазным старшиной.
Пароход за пароходом
Он выводит в океан.
И растет он с каждым годом —
Этот храбрый великан.

Слушая, как я говорю стихи, Люсик сначала поднимает голову, потом начинает смотреть мне в глаза, потом слегка улыбается.

Сказав последнюю строфу, я секунды две молчу, потом повторяю последнюю строчку еще раз и добавляю скороговоркой: «А зовут его Люсик».

Люсик усмехается и говорит: «Еще раз скажите». — Говорю все стихотворение еще раз и снова в конце добавляю: «А зовут его Люсик».

Люсик улыбается, вздыхает. Стихи понравились, пробудили чувство. В следующие дни, когда я подсаживаюсь к Люсику, он просит меня сказать стихи «Великан». Самое примечательное то, что на очередном занятии он соглашается сам сказать это стихотворение, а в конце не забывает вставить строчку: «А зовут его Люсик».

Оба воспитателя данной группы отмечали, что полюбили стихотворение «Великан» и изъявляли желание говорить и другие молчаливые дети группы, до того не желавшие говорить стихи.

В последующих занятиях детям читали стихи «Дети и птичка». Эти стихи с готовностью читало большинство детей группы. Люсик отказывался их читать. Ему были прочитаны стихи С. Маршака «Джигит», стихи «Николай Кузнецов» и показаны иллюстрации к этим стихам. Стихи С. Маршака «Джигит», так же, как и стихи «Великан», вызывали у Люсика улыбку; через несколько дней Люсик сам изъявил желание сказать стихи «Джигит». В группе при всех детях Люсик сказал стихи С. Михалкова «Николай Кузнецов» и «Великан», — стихи, где есть образы детей.

Тщательно присматриваясь к детям, мы натолкнулись на то, что стремление поставить себя на место главного действующего лица и быть при этом всякий раз названным, характерно и для некоторых детей старшего дошкольного возраста, которые обычно в детском коллективе молчат, держат себя обособленно.

Сошлемся на некоторые факты, которые имели место при проведении нами исследования молчаливых старших дошкольников.

Девочка старшей группы — Женя — обычно не проявляла себя в играх и на занятиях. Равнодушие, вялость, отсутствие интереса к каким бы то ни было занятиям — вот что характерно для ее поведения.

Из ряда картинок, которые ей предлагались для занятий, Женя, однако, всегда охотнее всего соглашалась рассказывать картинку «Девочка и гуси». Девочка всегда называлась Женей. Приводим один из типичных рассказов.

> Женя встала рано. Пошла гусей пасти на лужок. Гуси травку щипали, из речки пили водичку. Видит Женя — галки домой летят, — «пора и мне гусей домой гнать». Пришла домой, а мама говорит: «умница, Женя, что хорошо гусей пасла».

В воспроизведении этого рассказа девочка находила удовлетворение по двум мотивам: то, что главным действующим лицом была она сама, и то, что мать ее похвалила. В этой конкретизации себя есть сознание своих возможностей, повышение самооценки.

Аналогичный случай имел место с шестилетней девочкой Мусей. Очень стесняющаяся, робкая девочка, когда ей была предложена картинка на тему «Как девочка спасла птичку от кошки», отказалась по ней рассказывать, но когда картинку назвали «Как Муся спасла птичку от кошки», она начала рассказывать охотнее.

Многочисленные наблюдения дали нам основание предположить, что стремление видеть себя действующим лицом произведения и обязательно слышать свое имя удовлетворяет потребность ребенка быть о себе хорошего мнения, пробуждает сознание собственных возможностей.

Б. М. Теплов в своей статье, посвященной психологическим вопросам художественного воспитания, совершенно справедливо указывает на то, что «эстетическое восприятие всегда должно быть эмоционально-непосредственным».

«С чувства должно начинаться восприятие искусства, через него оно должно итти; без него оно невозможно» [1].

Теплов приводит знаменитое выражение Белинского: «Поэзия сначала воспринимается сердцем и уже потом передается голове». В поэзии детей привлекает образ, приятный ритм речи, звучность.

Поэтические произведения должны также давать простор воображению, — активизировать ребенка. «Восприятие искусства — активный процесс, в который входят и двигательные моменты (ритм), и эмоциональное переживание, и работа воображения, и «мыслительное действование».

Последнее, т. е. «мыслительное действование», по мнению Теплова, имеет особенно большое значение в младшем возрасте. «И моральные, и собственно эстетические переживания и оценки возникают при восприятии искусства из той внутренней активности, из той «жизни вместе с героем», без которых не может быть полноценного художественного восприятия». Это утверждение подтверждается и нашими исследованиями.

Мы хотели бы лишь добавить, что для дошкольника характерно не только «мыслительное действование» при восприятии сказки, стихов, но и стремление к настоящему действованию, связанному с темой, с содержанием воспринятого.

Мыслительное действование в процессе восприятия и действование в разнообразных играх или драматизации после восприятия поэтического произведения — факторы, углубляющие процесс восприятия литературного произведения и способствующие активизации детей.

---

[1] Б. М. Теплов. Психологические вопросы художественного воспитания. «Известия АПН», № 11, 1947.

Целью исследования было проверить: 1) чем характеризуется содержание литературных произведений, которые возбуждают интерес к стихам у молчаливых детей, и 2) как будет изменяться поведение этих детей под влиянием читаемых им литературных произведений [1].

II. МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ

Экспериментальная проверка имела целью выявить, насколько существенным является тот факт, что героем литературного произведения станет ребенок, которому мы будем читать. Мы взяли для первого эксперимента книгу «Наши ясли», так как картинки, изображающие быт яслей, похожи в некотором отношении на быт детского дома.

Но если мы внимательно вчитаемся в текст этой книги, то увидим, что тенденция этой книги резко расходится с той тенденцией, которую мы видели в произведениях фольклора; фольклор стремится героем даже небольшого поэтического произведения делать ребенка, чаще всего конкретизируя его в имени. В книге «Наши ясли» — в книге о детях — нет героя, нет ни одного имени ребенка.

Все, что происходит в яслях, делают **все одинаково:** «Собираемся гулять», «Мы оделись раньше всех», «Рыбок с красными хвостами мы покормим сами». Здесь есть некоторая нивеллировка детей.

Даже в тех случаях, когда совершенно очевидно, что не может быть и речи о том, чтобы действие относилось ко всем, все-таки герой произведения не выделяется и не называется.

А у нас цветут цветы:
По цветам дежурный — ты.

Почему дежурный обезличен, почему это не Петя, Коля или Маня? Неужели в угоду рифме можно предать забвению ту, доказанную детским фольклором и психологией детства, истину, что ребенок хочет видеть в центре доступных, интересных игр и занятий героя?

Особенно характерна своей абстрактной тенденцией концовка книги:

Огни погасли,
Уснули ясли.

Здесь уже выпали конкретные дети, осталось лишь одно обобщение. Тенденция автора показать, что в яслях царит дружба, что там развивается чувство коллективизма, безусловно хороша. Однако неудачей автора является отсутствие в произведении конкретного образа ребенка, поставленного в определенные отношения к коллективу.

Для нашего эксперимента мы решили данный текст дать в двух редакциях: в оригинале и в переработанном виде. Принцип переработки текста заключался в том, чтобы ввести в данное произведение активно действующего ребенка, т. е. сделать эту книгу книгой о каждом из молчаливых детей и коллективе — с тем, чтобы проследить:

---

[1] Нашу работу мы вели в старшей группе детского дома в Елизаветино Ленинградской области. Всего в группе было 27 человек детей. Мы наблюдали детей, читали им, рассказывали. После проведенных нами пяти занятий мы пришли к выводу, что небольшая группа требует особой индивидуальной работы. На фоне веселой жизнерадостной детворы всей старшей группы, это небольшая группа — 6 человек — выделялась своей угрюмостью и молчаливостью. Педагоги очень просили помочь им в работе именно с этими детьми. Точных данных об этих детях нам не удалось получить. Известно было, что эти дети были доставлены в детский дом в дни войны, в тяжелом состоянии.

а) насколько появление в книге в качестве персонажа самого ребенка действительно пробудит интерес к слушанию и воспроизведению стихов;

б) в чем будет изменяться отношение детей к тексту книги при изменении последнего;

в) действительно ли будут замкнутые дети заинтересованы тем, чтобы они были героями произведения.

Эксперимент состоял из следующих частей:

1) Чтение всем детям книги «Наши ясли»; показ картинок.
2) Воспроизведение текста книги. Рассказы по картинкам.
3) Чтение каждому ребенку книги про него («Про Толю», «Про Катю» и т д.).
4) Чтение детям книги «Наши ясли» и выявление отношения детей к данному тексту, после того как им был прочитан экспериментальный текст.
5) Воспроизведение детьми текста книги «Про Толю», «Про Костю», «Про Женю» и т. д. и рассказывание по картинкам.

Намеченный нами ход эксперимента должен был выявить отношение детей к оригиналу и к тому варианту, в котором героем книги делается сам молчаливый ребенок.

III. РЕЗУЛЬТАТЫ

А. 1-й этап эксперимента

Показ детям спинки и обложки книги «Наши ясли» вызвал у них необычайный восторг. Своеобразие этого восторга при рассматривании спинки и обложки заключалось в радости от того, что дети увидели в этом ярком изображении свой коллектив и самих себя в нем. Это видно из восклицаний и реплик детей. Привлекали детей в изображенном и действия, и одежда детей.

Приведем запись, сделанную при первом рассматривании картины. Толя (протягивает руку к обложке, указывает на мальчика, который катит снежный ком): «Это я». Костя: «А тут я. Я и Толя». — Люся: «Это я. Это у меня лопатка». Женя: «Вот это Женя». — Степа: «Вот я. Моя лопатка».

Дети поднимаются с мест и близко подходят к экспериментатору, начинают всматриваться в обложку и спинку книги и продолжают с восторгом выкрикивать, «это я», «я иду гулять», «Валя несет лопатку» и т. д.

При последовательном показе других картинок дети продолжали искать и находить себя, своих товарищей.

Эта тенденция детей в изображенном на картинке действии видеть себя, а в изображенных игрушках и предметах видеть игрушки и предметы, с которыми **они** играют и действуют, стала еще яснее и выпуклее в процессе рассказывания детей по картинкам. Дальше мы читали детям текст книги «Наши ясли» три раза. К тексту дети не проявляли интереса.

Воспроизведение оригинала текста «Наши ясли» характеризуется следующими данными: 1) полного воспроизведения текста мы не имели ни у одного из детей; 2) неполное воспроизведение у 2-х детей; 3) полное невоспроизведение в 4-х случаях.

Таким образом мы приходим к выводу, что для данной группы дошкольников указанная книга была интересна только постольку, по-

скольку они, рассматривая картинки, мысленно действовали, как герои книги. Воспроизведение текста оказалось для них или мало интересным или вовсе не интересным.

Б. Второй этап

Вторая часть эксперимента имела целью установить, каково будет отношение детей, которые не воспроизводили текст оригинала, к переработанному тексту, где героем будет сам ребенок и его товарищи? Как повлияет изменение текста на характер воспроизведения стихов? Для того, чтобы очевидным стало отношение всех наших испытуемых к тексту, где они сами делаются героями, мы приведем реакции детей на первые две строчки, обращенные к Толе.

Эксп. — Толя катит снежный ком,
Толя слепит снежный дом.
Реплики остальных детей:
Люся. — Скажи про меня. Меня зовут Люся.
Валя. — Меня зовут Валя.

В этих репликах, в требованиях детей читать и про них, было ярко выражено стремление слышать из уст экспериментатора именно про то, как действует — играет, строит, кормит рыбок — каждый из них в отдельности.

В этом поведении детей обнаружилось безусловное подтверждение мысли, высказанной Тепловым: доходчивость произведений детской литературы определяется прежде всего возможностью реализовать внутреннюю активность, поставив себя на место героя произведения и мысленно действуя вместе с ним.

В поведении наших испытуемых мы имеем желание видеть себя в интересном действии.

Рассмотрим ход восприятия варианта книги, где дана была возможность проявлению этой активности.

ПРОТОКОЛ № 2

Экспериментатор показывает Толе П. обложку книги «Наши ясли». Толя улыбается, непривычной для него улыбкой, смотрит на мальчика, катающего снежный ком, и говорит: «Это я».

Эксп. — Толя катит снежный ком,
Толя слепит снежный дом.
(слушая эти слова, Толя улыбается).

Эксп. — Толя, смотри на эту картинку (показывает на спинку книги).

Толя, внимательно рассмотрев картинку, указывает на мальчика, несущегося с горки на санях, и говорит: «Это я».

Эксп. — Толя на гору спешит,
Толя с горки полетит.
Эксп. — Ночью выпал первый снег
Кто оделся раньше всех?
Толя. — Толя оделся раньше всех.
Толя находит себя на четвертой и пятой страницах.
Эксп. — Это чей, это чей
Новый дом из кирпичей?
Этот дом построил Толя
И гараж построил Толя.

Толя улыбается, сам перелистывает страницу и, указывая на мальчика, говорит: «Здесь про меня читайте».

Эксп. — А у нас цветут цветы:
По цветам дежурный — ты.
Толя, лей, лей веселей,
Пусть растут зеленей.

Толя. — Здесь тоже есть Толя.
Эксп. — Толя на грузовике,
У него флажок в руке.
Толя. — Здесь вот Толя (указывает на мальчика, который раздает яблоки).
Эксп. — Толя яблоки несет,
Толя всем их раздает.
(Толя повторяет вслед за экспериментатором.)
Эксп. предлагает Толе рассмотреть разворот, на котором изображены уснувшие дети.
Толя. — Где я сплю?
Эксп. — Огни погасли,
Уснули ясли.
Уснул Толя (указывает на первую кроватку),
Уснула Сима,
Уснул Витя,
Уснул Миня,
Только Мишка не спит,
На луну глядит.

Анализ реплик Толи — «Здесь про меня прочитайте», «Здесь тоже есть про Толю» и т. д. — ярко обнаруживает, что это воображаемое действие доставляет ребенку большое удовлетворение. Толя благодаря книге стал героем этой небольшой, но приятной ему повести. Это еще ярче обнаруживается в следующем эксперименте, когда экспериментатор возвращает Толю к оригиналу текста «Наши ясли». Выслушав начало, Толя с обидой в голосе заявляет: «Я не так хочу. Хочу, чтобы про Толю».

Эксп. — Толя, может, ты лучше тогда послушаешь про Валю или про Тоню?

Толя.— Ой, ой, нет, не хочу, хочу, чтобы про Толю было!

Как мы видим, ребенок (Толя) отвергает оригинал, так как этот текст лишает его радости видеть себя, хотя бы в воображении, героем интересных и разнообразных действий и игр, которые дает ему текст «Про Толю».

Текст «Про Толю» так же, как картинки, в которых он узнает себя, запоминаются им и текст воспроизводится полностью. При рассматривании картинок и воспроизведении этого текста у Толи в поведении ярко выражена положительная эмоциональная окраска.

Несколько иное отношение к конкретизации себя в имени мы имели со стороны Жени.

Про эту девочку воспитатель, который знает девочку второй год, говорит: «Мы думали, что она немая». Женя потеряла родителей в тяжких условиях бомбежки, когда ей было два года, напугалась и, травматизированная видом мертвых родителей, долго не говорила. Она никогда не открывала рта, даже тогда, когда дети пели.

Приводим протокол первого занятия с Женей.

Эксп. — Женя, скажи, про кого тебе прочитать книгу: «Про Женю» или «Про наши ясли».
Женя (тихо шепчет): «Про Женю».
Эксп. читает текст, вставляя при описании всякого нового действия имя Жени. Женя улыбается, но прямо в глаза экспериментатору не смотрит.

Женя дает скорее пояснение к картинкам, чем воспроизведение текста, но характерно, что в 9 из 13 случаев она при этом упоминает себя, в двух случаях себя и свою подружку. К трем картинкам она никаких пояснений не дает. Следовательно, и для Жени книга эта представляет интерес прежде всего потому, что это книга про то, как играет и действует она, Женя, и ее подруга.

Текст, который дает стимул вообразить себе играющей с интересными игрушками или действующей в любой ситуации, дает повод для осознания своих возможностей. Только этим мы можем объяснить, например, поведение мальчика Кости, который трижды на предложение воспроизвести текст молчал. Когда мы изменили способ обращения к нему, он с удовольствием, с улыбкой давал ответы, из которых ясно, что ему хотелось, чтобы именно он был участником интересной игры и действия.

Приведем отрывок из протокола.

Эксп. — Костя, хочешь сказать стихи про Костю?
Костя молчит.
Эксп. — Кто катит снежный ком?
Кто слепит снежный дом?
Костя. — Костя катит снежный ком.
Костя слепит снежный дом.
Эксп. — Ночью выпал первый снег.
Кто оделся раньше всех?
Костя.— Костя оделся раньше всех.
Эксп. — Костя, теперь сам вспоминай и говори стихи.
Костя молчит.
Эксп. указывает на картинку, где изображена постройка, и спрашивает: «Про что здесь написано?»
Костя молчит; тогда экспериментатор говорит:
Это чей, это чей
Новый дом из кирпичей?
Костя.— Этот дом построил Костя
И гараж построил Костя.

Этот своеобразный диалог между экспериментатором и Костей показывает, что он хотя и отказывался воспроизводить стихи, тем не менее, когда экспериментатор обращался к нему с вопросом, он вставляет свое имя всякий раз, когда ставится вопрос, кто совершает интересное действие.

Стремление к тому, чтобы быть в коллективе, но быть там замеченным, обнаружилось при воспроизведении текста, помещенного на последних двух страницах.

Здесь каждый ребенок, указывая на кровати, где спали дети, говорил, где он спит, где спят его любимые товарищи.

В таблице 1 мы помещаем стихи, которые воспроизводили испытуемые, глядя на последние две страницы.

Таблица 1

Толя П.	Женя	Костя	Люся
Огни погасли, Уснули ясли. Уснул Толя, Уснул Валя, Уснула Женя, Уснула Люся, Только Мишка не спит, На окне сидит, Глядит на луну: „Никак не усну".	Это Женя спит, Это Люся спит.	Огни погасли, Уснули ясли. Уснул Костя, Только Мишка не спит, На луну глядит.	Огни погасли, Уснули ясли, Уснула Люся, Уснула Валя, Уснула Женя. А Мишка не спит На луну глядит.

Сравнительный анализ стихотворных строчек обнаруживает разный характер запоминания. У мальчика Толи мы имеем полное и точное

воспроизведение текста, а у других лишь частичное. Однако общим для всех испытуемых является тот факт, что каждый из них видит среди спящих себя и своих товарищей: это обнаруживается в воспроизведенном содержании: «уснул Толя», «уснул Костя», «уснула Люся» и т. д.

Выводы, к которым приводят нас экспериментальные данные, представляются нам в следующем виде:

Молчаливые, замкнутые дети шести лет отдают предпочтение тому варианту, где героями являются они сами. Объем воспроизведенного текста оригинала значительно ниже.

Текст, в котором каждый ребенок видит себя действующим в самых разнообразных привлекательных ситуациях, помогает ему осознавать свое «я», свои возможности. Для него воспроизведение текста было своеобразным утверждением в том, что он может сделать. Этот текст формировал веру в свои возможности.

Значит ли это, однако, что детей замкнутых следует приучать только к выслушиванию и воспроизведению таких стихотворений, в которых героем является сам ребенок? На это следует категорически ответить: нет, так как это означало бы ограничение поэтических и общих литературных интересов ребенка и противоречило бы целям воспитания коллективизма.

Книги или отдельные литературные произведения, в которых героем является тот ребенок, которому мы читаем, следует рассматривать лишь как материал, который помогает изменить отношение ребенка к себе, — если можно так выразиться, растормозиться, приобрести сознание своих возможностей.

Детям замкнутым мы, в процессе экспериментальной работы, предлагали и другие разнообразные поэтические произведения. Некоторые из них наши испытуемые выслушивали, просили повторить им, а впоследствии воспроизводили их.

Сошлемся на пример дальнейшего поведения Толи. Как уже было указано нами выше, он в начале эксперимента отказывался говорить стихи или принимать участие в инсценировке. В процессе чтения ему книги «Про Толю» изменилось его отношение и к другим стихам. Он стал проявлять интерес к разному содержанию, запоминал стихи и постепенно привыкал к тому, чтобы не стесняться говорить их.

На открытом занятии для работников детских домов Гатчинского и Волосовского районов Толю вызывали четыре раза, он не отказывался, всякий раз говорил стихи по своему выбору и по предложению педагога.

На этом занятии Толя принимал участие в драматизации стихотворения «Синичка», говорил стихи С. Михалкова: «Я хотел бы сделать птицу» и стихотворение «Если к нам приедет Сталин».

Группа молчаливых детей, как мы могли убедиться, — это дети с нормальным умственным развитием. Очень тяжелые условия, в которых они оказались в период войны, очевидно, тяжело сказались на них. В детском доме, куда они были доставлены, этих детей окружили вниманием и заботой. Советская реалистическая поэзия, образы жизнерадостных волевых детей оказали животворящее влияние на этих детей.

Книга, в которой героем делается сам ребенок, является одним из своеобразных толчков в формировании нового типа сознания себя и повышения самооценки. Она способствует преодолению молчаливости.

IV. СТАРШИЕ ДЕТИ

Стремление к тому, чтобы в читаемом литературном произведении называлось имя слушающего ребенка, является характерным для детей двух- четырехлетнего возраста, и лишь иногда, как мы видели, встречается у некоторых старших дошкольников. Стремление же к тому, чтобы через литературное произведение выявить свое «я», свои интересы, характерно для большинства детей старшего дошкольного возраста. Потребность у детей старшего дошкольного возраста выявить свое «я» необычайно велика и многообразна. В педагогической и психологической литературе, однако, нет до сих пор твердых суждений, как относиться к этому явлению. Представители буржуазной психологии ставили этот вопрос, но ясного ответа на него не дали. Возьмем к примеру утверждение психолога Д. Сёлли: «Мы должны остерегаться педагогической ошибки, которая состоит в том, что чувствование собственного «я» стараются искоренить, как нечто безусловно дурное, а не стараются вместо этого развивать его таким образом, чтобы первоначальные и мало достойные формы его заменялись высшими и более постепенными». Сёлли выдвигает педагогические правила, которыми следует руководствоваться при положительном развитии этого чувства «я»: 1) Первое правило при педагогическом воздействии на это чувствование состоит в том, чтобы относиться к нему с должным уважением и не подавлять его слишком часто или таким способом, который может обескуражить и ослаблять его. 2) «Воспитатель должен отличать менее достойные формы направления этого чувствования от более достойных». 3) «Не менее заботливо сдерживающая рука воспитателя должны бы, по возможности, касаться явно болезненных уклонений этого чувствования, каковы, например, влечение скрываться от других или склонность к глупому или напыщенному тщеславию». 4) При таком воздействии на чувствование собственного «я» учитель должен всегда иметь в виду общую цель воспитания, состоящую в том, чтобы развить у ребенка доверие к самому себе. В данном случае цель будет заключаться в развитии разумной гордости, в высшем смысле этого слова, или, пожалуй, лучше сказать — самоуважения» [1]. Буржуазная психология и педагогика не могут правильно решить вопрос о формировании чувства «я».

В формировании у ребенка чувства «я» необходимо, прежде всего, исходить из задач коммунистического воспитания. Только этот критерий может помочь решить вопрос правильно. Устремления детского «я» следует формировать так, чтобы оно гармонировало и совпадало с общественными устремлениями, а не выливалось бы в формирование эгоизма и индивидуализма, как это имеет место в буржуазном воспитании.

В некоторых дореволюционных произведениях мы можем найти такие образцы, которые характеризуют тенденции детей выявлять свое я в форме, противоречащей общественным устремлениям. Эта линия формирования чувства «я» чужда советской системе воспитания. «У детей высказывается стремление себя возвысить, а других унизить»,— пишет известная фольклористка О. И. Капица. Характерные в этом отношении детские стишки приводятся ею в книге «Детский фольклор».

---

[1] Д. Сёлли, Педагогическая психология, стр. 437.

Когда трое детей ложатся спать, то острят друг над другом так; первый, который лежит с краю, говорит:

Я лежу с краюшку,
Во зеленом раюшку,
А ты спишь в середках, —
В дырчатых пеленках,
А он спит у стенки, —
Гложет с квасу пенки.

Второй, также желая себя возвысить, а других унизить, говорит:

А я сплю в середках,
В золотых пеленках.
А кто лежит с краюшку, —
Упадет под лавочку,
А кто спит у стенки, —
Гложет с квасу пенки.

Третий, лежащий у стенки, говорит:

А я сплю у стенки —
Ем с сметаны пенки,
А кто спит в середках —
В дырчатых пеленках,
А кто лежит с краюшку, —
Упадет под лавочку.

Ни один из трех мальчиков не дал себя в обиду. Каждый нашел для себя самое вкусное, удобное, приятное, а для другого похуже.

Совершенно очевидно, что для воспитания советского ребенка, для формирования его личности такой материал неприемлем. Идеология подобных стихотворений исходит из чуждой нам установки, что «человек человеку волк».

Советская поэзия для детей исходит из другой концепции человеческих отношений, а потому формирование чувства «я» дается в принципиально ином плане. Возьмем для сравнения одну и ту же тему — стремление быть военным — и посмотрим, как она разрешалась в дореволюционной буржуазной и как разрешается в советской поэзии.

У Бориса Федорова среди многих других стихов есть стихотворение о благонравном Сереженьке, который восклицает:

Хочу гвардейцем быть, иль молодым гусаром,
Иль с пикой казаком лихим!..

Благонравного малого привлекает лишь блестящая форма, возможность показать себя внешне привлекательным. Что общего имеет, однако, эта тенденция с тем, как разрешается эта же тема в нашей советской поэзии? Возьмем одно из любимейших стихотворений детей, «Джигит» С. Маршака.

Конь мой черный, кареглазый,
Ешь весеннюю траву.
С пастбищ горного Кавказа
Я привез тебя в Москву.
В бой промчимся мы с тобою,
Если нас пошлет страна!
На тебе седло цветное,
Золотые стремена.

Нежная любовь к своему коню, мечта о том, чтобы привести его в Москву, готовность помчаться в бой, если пошлет страна, — вот те мотивы, которыми окрашены мечты наших детей.

Литературное произведение, в котором положительный образ, действия и устремления лица понятны ребенку, слушающему текст, — это произведение воспринимается им, как описание реально действующего лица. Ребенок часто не просто слушает текст, он как бы включается в ситуацию и начинает в ней соучаствовать. Приведем случай, имевший место в детском саду № 23 Василеостровского района.

У воспитательницы старшей группы Р. Гинзбург встретились большие затруднения в работе с девочкой Таней, 6 лет 4 мес. Девочка слаба здоровьем, молчалива, не проявляет интереса к сказкам и стихам, не разговорчива. Попытки заинтересовать Таню стихами ни к чему не привели. Девочке предлагают книжку Н. Забилы «Ясина книжка». Это повествование о том, что делает Ясочка, которая простудилась и не может пойти в детский сад.

«На работу рано вышел папа, мамы нет и в доме тишина. Думаете, Яся будет плакать, в комнате соскучится одна?»

Яся воспитывается в детском саду, она оказывается девочкой распорядительной и самостоятельной. «Ну, уж нет! Зачем же плакать Ясе? Вон игрушки у нее стоят. Села к ним, игрою занялася: у Ясюни будет детский сад. В детский сад пришел медведик Мишка, кукла Ляля и больной конек, — а еще веселый шалунишка, длинноухий маленький щенок».

Яся очень интересно играет со своим детским садом — строит для «детей» дом из книг, «к обеду обещает дать по конфете и по пирожку с вареньем».

Этот рассказец Н. Забилы Таня сначала воспринимала как реальную ситуацию, в которой она сама хотела бы действовать. Впоследствии Таня не только слушала, но и начала действовать.

Так, услышав о том, что «что-то лапы грязные у Мишки. Он, лентяй, их не помыл с утра», — Таня говорит: «Я бы баню устроила, я бы грязь смыла». Услышав о том, как Ясочка всех укладывает спать, Таня заявляет: «Еще надо пупса положить спать, и котенка». Посмотрев на иллюстрацию, Таня говорит: «Яся, давай еще устроим Мишке и кукле праздник», и т. д.

«Как-то раз, — пишет воспитательница, — я спросила Таню: «Как бы ты, Таня, играла, если бы так же, как Яся, осталась одна дома?» — «Я бы Мишку после детского сада еще в школу отправила, там еще лучше можно поучить»[1]. Таня приняла все содержание игры Ясочки как интересную близкую игру, включилась в нее и стала играть. Рассказ в стихах «Ясочкин садик» стал одним из любимых у Тани. Это следует объяснить тем, что бытовой образ Ясочки реалистичен, он созвучен и по всему своему содержанию, — по действиям, поступкам, настроению детей. В конкретных поэтических образах типа Ясочки есть частица той же силы, что и в живых, волевых ребятах, с которыми любят дружить дети.

Не бытовщина, не бытоописание несущественных мелочей, а бытовой реалистический образ советского ребенка, у которого есть живая фантазия, воля к действию, — становится любимым образом наших детей, образом, который способствует формированию воли, настойчивости, инициативы, — черт характера советского ребенка.

В ряде поэтических произведений советские поэты показывают, как можно сочетать детские личные устремления с устремлениями общественными. Примером могут служить стихи В. Маяковского «Кем быть», стихи С. Михалкова «А у вас», стихи Л. Квитко «Анна Ванна», С. Маршака «Баллада о неизвестном герое».

---

[1] Из дневника воспитательницы Р. Гинзбург.

Стремление ребенка выказать свое «я» проявляется в том, «что я хочу сделать», «что я мечтаю сделать», «что у меня есть», «что я умею» и т. д. Посмотрим, как эта тенденция выявилась в ряде произведений советской поэзии для маленьких детей.

V. «ЧТО Я УМЕЮ»

Яркие примеры того, как хочется маленькому ребенку показать, «что я умею делать», стремление получить похвалу и одобрение своих действий, дает нам поэт Л. Квитко. У этого поэта есть особый дар проникновения в психологию ребенка, умение говорить с ребенком очень просто. Простота эта, однако, всегда содержательна. Вот стихотворение «Дудочка»:

Кто умеет,
Кто умеет делать дудочки?
Я умею,
Я умею делать дудочки.

Поэт показывает, как просто делается эта дудочка, а самое главное, — какое действие потом производит игра на дудочке на окружающих.

Все захотели сделать такую же хорошую дудочку, и все бы сделали:

Каждый ветку рвет,
Каждый дудку в рот.

В этом поэтическом произведении два удовлетворяющих ребенка обстоятельства: здесь 1) выражено то, что «я умею», 2) мои действия одобрены. Поэтическая форма, в которой выражено содержание, — звучность, легкий ритм, — делают его легко запоминающимся.

Ребенку приятно чувствовать свои физические возможности, свою силу и через поэтические произведения выявлять их.

В формировании самоуважения большую роль играют похвала и поощрение за хороший поступок, за хорошо выполненное действие. И поступок, и действие могут быть действительно реально совершены, но они могут быть и пережиты ребенком только в воображении, но и в этом случае похвала приятна ребенку.

Если мальчик
Любит мыло
И зубной порошок,
Этот мальчик
Очень милый,
Поступает хорошо.
Этот вот кричит:
— Не трожь
Тех, кто меньше ростом!
Этот мальчик
Так хорош,
Загляденье просто!

(Из. В. Маяковского, «Что такое хорошо и что такое плохо»).

Разнообразные игровые устремления детей и многообразие их воображения, желание подражать, перевоплощаться и выявить свое — «Я умею», «Я делаю» — прекрасно даны в образах, созданных поэтом С. Маршаком и художником В. Лебедевым в книге «Мы военные». В числе их — образ милиционера.

В снег и в дождь, в грозу и бурю
Я на улице дежурю.
Мчатся тысячи машин —
Зисы, форды, эм-один,

Пятитонки и трамваи...
Я проезд им разрешаю.
Если ж руку подниму,—
Нет проезда никому!

Как приятно ребенку осознать себя, хотя бы в воображении, таким деятельным, имеющим такую «силу» и «власть».

Совсем по-другому эта радость ощущения своих возможностей дана на другом содержании в стихотворении «Джигит» того же С. Маршака.

Непревзойденным поэтическим произведением, в котором дано общественное устремление «я» советского дошкольника, являются стихи Л. Квитко в переводе С. Маршака «Письмо Ворошилову».

В этом художественном произведении как бы сконцентрированы высшие устремления патриотизма советского ребенка, характер его живого воображения.

«Когда воспитательница, громко и выразительно читавшая «Письмо Ворошилову», закончила чтение, в группе несколько минут царило молчание, а потом один мальчик поднялся и громко заявил, как бы продолжая текст автора, — и все встанут! Вслед за ним и другие дети говорили: «и я встану! и я!»...[1].

Поэтическое стихотворение стимулировало возникновение патриотического порыва.

Общественные порывы — желание наших детей сделать что-то полезное, выделиться, отличиться и обнаружить свои возможности — хорошо переданы В. Маяковским в стихотворении: «Возьмем винтовки новые».

Автор своим призывом поднимает всех, но он умеет выделить и показать перспективу действия каждого бойца:

Ра-
нят
в лесу,
К сво-
им
Сне-
су
. . .
. . .
Пол-
зу
День,
ночь
Мо-
им
По-
мочь.

В этом выделении и отчетливом показе того, что может сделать каждый боец — санитар, разведчик, мы также видим понимание Маяковским психологии ребенка. Маяковский делает зримым для ребенка интересное действие и увлекает его мысленным действием, толкает работу воображения, усиливает стремление к перевоплощению в игре.

VI. «ЧТО И КТО У МЕНЯ ЕСТЬ»

Дети любят друг перед другом похвалиться и тем, что у них действительно есть, и тем, что они хотели бы иметь.

---

[1] Пример заимствован из книги «Дошкольная педагогика» под ред. Е. А. Флериной.

Эти чувства и стремления детей в художественной форме даны поэтом С. Михалковым в произведении: «А у вас?».

— У меня в кармане гвоздь,
А у вас?
— А у нас сегодня гость!
А у вас?
— А у нас в квартире кошка
Родила вчера котят...

Сила этого произведения в простоте, искренности и большой настоящей идейности. Поэт сумел сохранить и правдивость тона и реалистичность содержания, и возможное в поэтической форме обобщение, которое ярко обнаруживает отношение к труду и трудящимся в социалистическом обществе.

Мамы разные нужны,
Мамы всякие важны.

Дети любят обнаруживать свое знакомство с симпатичными им знакомыми, родственниками, которые чем-то примечательны. Дети любят гордиться и рассказывать о них, а рассказывая об этом другим, они не прочь преувеличивать их добродетели, для того, чтобы придать им бóльшую значимость.

VII. «КЕМ БЫ Я ХОТЕЛ БЫТЬ»

«Кем мне быть?» — вопрос, который очень рано начинает задавать ребенок. Иной раз бывает, что в течение нескольких дней ребенок, усвоив строчки поэта, твердит: «Я буду летчиком, друзья», он мастерит самолет из стульев, из попадающихся ему щепок и картона, он «твердо» уверен в том, что будет летать. Бывает и так, что мысли о том, «кем я буду», меняются несколько раз в день. Но так или иначе мечты, связанные с вопросами — «Кем быть?», «Кем буду я, а кем будешь ты?» — очень часто занимают ребенка. Довольно часто для этих устремлений детской фантазии характерно заглядывание вперед, которое выражается также в форме «если бы»: «если бы у меня был конь», «если бы у меня была винтовка», «если бы у меня была большая собака», «если бы мне купили заводной автомобиль», «если бы у меня была кукла с закрывающимися глазами», и т. д.

В советской поэзии есть блестящие образцы настоящих произведений, в которых выявлены присущие советскому дошкольнику «если бы». Эти произведения свидетельствуют о новых гуманистических устремлениях, характерных для наших детей. У поэтов русских, украинских, белорусских встречаем мы разнообразные устремления этого «если бы», и все они, каждый по-своему, передают какие-то новые черты этого явления, связанные с нашей современностью.

В произведении Янка Купала «Мальчик и летчик» ребенок просит, чтобы летчик взял его с собой на самолет и выражает свое переживание в последней строчке первой строфы: «ах, если бы я полетел!»

У мальчика есть желание в полете многое увидать. Но главное — это заветное желание, желание увидеть самого дорогого человека:

Так будем летать, управляя
Воздушным своим кораблем,
И, быстрый полет замедляя,
Закружимся мы над Кремлем,
И сверху, сквозь синие дали,
Я крикну, чтоб слышал весь свет:
«Добрый день, товарищ наш Сталин!
Прими с самолета привет!»

Сила подобной поэзии и в том, что она выявляет положительные, гуманные, характерные для детей советской эпохи мечты, и в том, что эта поэзия, эти мечты становятся средством формирования новых гуманных устремлений советских детей. Сила такой поэзии в том, что она воспитывает, пробуждает мечту, формирует интересы.

В произведении Е. Благининой «Три маленьких друга» устремления детского «если бы я» показаны в связи с мечтой детей встретиться с великим Сталиным. Каждый говорит о том, «что я бы сделал, встретив его...»

Три легкие тени дрожат,
Три маленьких друга лежат,
Сумерничают у огня
На склоне осеннего дня.
. . . .
Вдруг первый тихонько спросил:
— Что, если бы Сталин
Меня однажды к себе пригласил.
Я галстук бы свой повязал
И съел бы земли и сказал:
«Я буду бесстрашным в бою,
Я верности клятву даю!»

Здесь устремления фантазии ярко переходят в реальный план, в желание действовать. Эта же тенденция характерна и для других друзей.

Второй покачал головой:
— Все знают, что ты боевой.
Нет, я не скажу ничего,
Я так на него посмотрю
И, может быть, дочке его
Своих голубей подарю.

Совсем по-другому это желание ребенка сделать что-то большое для любимого вождя выражено в стихотворении «Кисет».

Сталин часто курит трубку.
А кисета, может, нет?
Я сошью ему на память
Замечательный кисет.

В этих разнообразных детских мечтах мы видим стремление выразить свои чувства к любимому вождю. Эти чувства глубоки, разнообразны, индивидуальны.

В детских мечтах, в их «если бы» выявляется еще одна характерная особенность советского ребенка — стремление к труду.

В. Маяковский в своем произведении «Кем быть?» изображает желание детей в своих играх перевоплощаться в разные профессии. Он показывает ценность и привлекательность каждой из профессий, не принижая ни одной, он возвышает каждую из них. В этой установке выражено коммунистическое отношение к труду вне зависимости от профессии:

. . . .
Инженеру хорошо,
А доктору лучше.
Я б детей лечить пошел —
Пусть меня научат.
Доктором хорошо,
А рабочим — лучше,
Я б в рабочие пошел,
Пусть меня научат.

Маяковский дает не только внешнюю формулировку, но он показывает ребенку, чем хороша та или другая профессия; он умеет показать и процесс работы, и результат в таком виде, чтобы это представляло интерес для детей.

Содержание и форма стихов, их звукопись приятны ребенку, будят воображение и стремление к перевоплощению в образ, рисуемый автором. Это очень важно особенно тогда, когда речь идет о поэзии, как о могучем средстве воспитания уважения к труду и трудящимся.

Такая поэзия, безусловно, помогает формированию и общественному направлению личностных устремлений, уменью их подчинять общественным.

VIII. МОЛЧАЛИВЫЕ ДЕТИ

В следующей экспериментально-педагогической работе с молчаливыми детьми мы поставили себе целью использовать именно указанные выше стихи для того, чтобы посмотреть, как будут они влиять на преодоление молчаливости, замкнутости, для преодоления отрицательной самооценки.

Сделать фольклор и литературу средством воспитания положительных черт характера, конечно, не означает чтения ребенку всех указанных выше произведений подряд.

Сделать фольклор и литературу средством, оказывающим влияние на формирование черт характера, — это значит суметь найти для каждого ребенка и для детского коллектива в целом именно те произведения, которые доходчивы для данного ребенка и данного коллектива.

Каждому ребенку свойственно стремление, как мы видели выше, говорить о том, «кем я буду», но каждый ребенок выберет свою форму проявления этого своего стремления; один ребенок, в зависимости от круга его представлений, знаний, интересов, темперамента, проявит больший интерес к стихотворению «А ты?», а другой к стихам В. Маяковского «Кем быть?», хотя и в том и в другом произведениях речь идет о том, «кем я буду».

Наши предварительные опыты и наблюдения показали нам, что именно те стихи, которые давали стимул к игре и к перевоплощению себя в образ героя, играли большую роль в преодолении молчаливости и формировании положительной самооценки. Мы поэтому стремились выявить, какие из этих поэтических произведений и в каких конкретных формах влияют положительно на детей.

IX. НЕКОТОРЫЕ ДАННЫЕ О ГРУППЕ СТАРШИХ ДЕТЕЙ

Нам удалось собрать в результате наблюдения за детьми старшей группы, в возрасте шести-семи лет, бесед с ними и опросов следующие данные: 1) о готовности говорить стихи, 2) о поэтическом репертуаре, имевшемся у детей, 3) о характере интонационной выразительности.

А. Готовность говорить стихи

В процессе знакомства с детьми и специального обследования обнаружилась следующая картина: 6 детей изъявляли желание говорить стихи при первом предложении: «знаешь ли ты какие-нибудь стихи и не хочешь ли их сказать?» 14 детей говорили стихи только после того, как педагог *напоминал* им *начало* или *называл заглавие*. Сами они не припоминали их. 8 детей совсем отказывались го-

ворить стихи на групповых занятиях и при индивидуальном опросе. Эти дети или молчали, или утверждали, что ничего не знают. Низкая самооценка, самооценка отрицания может быть результатом, преимущественно, следующих причин: 1) ребенок действительно не знает того, о чем вы у него спрашиваете, и говорит: «я не знаю»; 2) ребенок знает, но не решается сказать, так как в группе детей о нем сложилось мнение, что он не знает — «он у нас никогда не говорит»; 3) ребенок ходом занятий и процессом каждого занятия, на котором читают и повторяют стихи, не подготовлен к тому, чтобы обнаруживать свои знания. Детям не всегда читают те стихи, которые им интересны, будят их воображение; репертуар стихов носит случайный характер; те стихи, которые детям нравятся, не закрепляются в повторных занятиях чтением и воспроизведением.

Мы имели в ряде случаев полное совпадение того, что говорит ребенок о себе, с тем, что говорят о нем дети группы. Мы показываем на таблице 2 ответы некоторых детей на вопрос — «Хочешь ли сказать стихотворение?» — и реплики группы.

Таблица 2

Фамилия	Ответы ребенка	Реплики группы
1. Михайлова Эля	Нет	Эличка лучше всех танцует Она только стихи никогда не говорит
2. Пезнер Тамара	Я не знаю	Она потому, что не выступает никогда
3. Бобков Сережа	Я не помню	Он и никогда не говорит стихи
4. Молодкина Ира	У меня плохая память, я ничего не помню	Ира, правда, никогда не помнит и не говорит стихи
5. Сурикова Женя	Я позабыла. Я только знаю „Красный флажок"	Она всегда говорит — не поймешь чего говорит
6. Беляковская Валя	Хочу сказать „Кремлевские звезды", еще я знаю стихи Пушкина	Ой! Валя много всегда стихов говорит
7. Солдатов Вова	Я их не знаю. Я их не люблю	Он не говорит стихи, правда

Как видно из реплик детей, мнение группы сформировано довольно прочно. Оно, вне всякого сомнения, влияло на появление у некоторых детей прочного же неверия в свои силы. Педагог своим поведением не воспитывал в группе положительного отношения к возможностям всех детей.

Вторым фактором, который порождал отказ говорить стихи, является отсутствие знания их, так как в этом направлении систематической работы с группой не было.

Проанализируем с этой точки зрения поведение одного и того же ребенка в двух ситуациях: первая ситуация — ребенку предлагают классифицировать картины; это новое для ребенка задание, но он к нему подготовлен 14 занятиями, на которых систематически, в ин-

тересной форме, путем восприятия наглядных образов, чтения литературы, загадок и игр, ребенок накапливал представления и понятия, обогащался знаниями; и во второй ситуации, — «Скажи какое-нибудь стихотворение», — к которой он не подготовлен ходом систематического обучения (см. табл. 3 и 4).

Таблица 3

Сравнительный анализ поведения Тамары в двух занятиях с разным материалом и с разной степенью его освоения

Классификация предметов	Чтение стихотворений
Протокол № 1	*Протокол № 2*
Эксп.—Тамара, нам надо устроить выставку картин по отделам. Разложи картины так, чтобы можно было повесить цветы отдельно, ягоды отдельно, птиц отдельно	Эксп.—Тамарочка, хочешь сказать какое-нибудь стихотворение? Тамара отрицательно кивает головой
Обнаруживается готовность выполнить задание	Эксп. — Стихотворение, которое ты любишь?
Тамара охотно принимает предложение. Начинает быстро раскладывать картинки Закончила работу в 8 минут Эксп. —Тамара, какие у нас будут отделы на выставке? Тамара. — Ягоды, домашние животные, лесные птицы, грибы, хищные звери, цветы, фрукты, овощи, домашние птицы, баран	Тамара.—Красный флажок держу я в руке: Написаны буквы на красном флажке. Золотом буквы на солнце горят. Да здравствует дружба советских ребят. Эксп.—Хочешь еще сказать стихотворение? Тамара.—Нет, я не умею

Таблица 4

Сравнительный анализ поведения Сережи в двух видах занятий

Классификация предметов	Чтение стихотворения
Протокол № 3	*Протокол № 4*
Сережа делает все по плану: кладет картину, на которой изображена корова, и шепчет: „домашнее животное", потом, продолжая шептать то же слово, из стопки картин выбирает овцу, лошадь, козленка, жеребенка, козочку и кладет их вместе. Потом таким же способом отбирает цветы, а затем говорит: „Теперь будут хищные звери здесь лежать; теперь луговые цветы; теперь домашние животные; теперь лесные звери; теперь домашние птицы, еще будут перелетные птицы «еще зимующие птицы»	Эксп. — Сережа, скажи какое-нибудь стихотворение Сережа.—Нет (переминается с ноги на ногу) Эксп.—Ты наверно любишь какое-нибудь стихотворение больше всех Сережа.—Я не помню ни одного Эксп.—Вспомни вот какое стихотворение: „Птичка, нам жаль твоих песенок звонких..." Сережа продолжает читать это стихотворение, но, закончив читать, заявляет: „Я больше не знаю их"

Из протокола № 1 мы видим, что Тамара охотно принимается за выполнение задания. У Тамары есть интерес к данному занятию, так как у нее (это видно из протокола № 1) есть точные представления и знания. Ей интересно и легко оперировать знаниями, накопленными в ряде занятий. Она радуется возможности их применить.

Из протокола № 2 мы видим совсем другую картину поведения той же девочки. Тамара не знает стихов, у нее нет интереса к ним. Не хочет она в связи с этим и обнаруживать свою беспомощность.

Сережа принимает сразу предложение выполнить первое задание. Все действия, сопровождаемые шопотом, свидетельствуют о его стремлении точно классифицировать предметы.

Сознательное отношение к своим знаниям у Сережи проявляется: 1) в характере обобщения, в том, как он классифицирует; 2) в том, как он пользуется словом для обозначения предметов и групп предметов: «это роза, это фиалка, а это букет — анютины глазки»; 3) в критическом отношении к своему незнанию: «Я эти цветы видел, но забыл, как они называются».

Совсем другую картину поведения этого ребенка мы видим во втором занятии, чтении стихотворений. У Сережи нет готовности читать стихи, нет желания. У него нет и соответствующих интересов, они не развиты у него. Прочитав под известным влиянием воспитателя одно стихотворение, он заявляет: «Я больше не знаю их».

Мы обнаруживаем общее в поведении Тамары и Сережи. Оба они с готовностью и большим интересом выполняют первое задание. Они охотно классифицируют предметы, проверяют, так ли они сделаны, они внимательны, при этом чувствуется волевое напряжение.

Второе задание: «скажи, какие хочешь стихотворения», «скажи твое любимое стихотворение» и т. д. они не принимают. Только под воздействием педагога каждый из них припоминает одно стихотворение. Где причина такого контрастного поведения детей при выполнении двух заданий?

Ребенок, овладевший в процессе обучения прочными, интересными для него знаниями, приученный системой специально подобранных для этого игр оперировать материалом, с удовольствием выполняет задание.

Ребенок, который системой занятий в детском саду не подводился к тому, чтобы запоминать и воспроизводить стихи, не проявляет к ним интереса. Порочный порядок в группе, при котором стихи специально разучиваются с теми, кто выступает на празднике, акцент и внимание к детям, которые «хорошо говорят», выставление их на показ, порождает у других детей низкую самооценку. Это приводит к появлению обычного ответа: «Я не знаю их», «Я не могу говорить». Особенно отрицательно это действует на детей молчаливых.

Б. О характере интонационной выразительности при чтении стихотворений детьми[1]

По характеру интонационной выразительности мы разбили детей на следующие группы:

---

[1] Для выразительного чтения прежде всего требуется чистота звукопроизношения и словопроизношения, поэтому мы всех наших испытуемых подвергли особой проверке по методу профессора Хватцева и установили данные фонетического развития каждого ребенка. Детей с ярко выраженным косноязычием оказалось двое.

1) Предельно монотонная речь . . . . 8 детей
2) Речь маловыразительная . . . . 10 „
3) Речь тихая, но выразительная . . . . 4 „
4) Речь громкая, выразительная . . . . 4 „

Дальнейшие наши наблюдения обнаруживали следующие совпадения: у детей робких, чрезвычайно застенчивых речь, обычно, монотонная, у детей смелых — речь громкая, иногда выразительная.

Среди детей молчаливых с монотонной речью были дети очень контрастные по своим устремлениям и интересам: так, например, девочка 6 лет и 5 мес., Эля М., с предельно монотонной речью, считалась танцовально одаренной девочкой. Наряду с такой девочкой мы имели Люсю К., 7 лет 2 мес., пассивную и в игре и в любой деятельности. Таким образом среди детей, обычно молчаливых, говоривших монотонно и не проявляющих интереса к поэзии, были дети с ярко выраженными интересами в другой области и дети с общей слабостью интересов.

В. Поэтический репертуар

Мы ставили своей целью развить у каждого ребенка интерес к стихам, сделать стихи средством формирования положительных черт характера, средством преодоления молчаливости.

В соответствии с поставленными целями мы отбирали такие стихи, которые дали бы возможность каждому ребенку найти содержание, созвучное его стремлениям, и помогли бы ему выявить свое «я»; мы подобрали материал, который давал повод объединить чувства одного ребенка с чувствами всей группы и тем давал бы радость общности переживаний.

К проведению занятий мы приступили, договорившись с заведующей детским садом и с воспитателями группы о задачах работы и принципе отбора материала.

Поэзия прежде воспринимается сердцем, чувством; надо было, чтобы стихи, которые будут читаться детям, сразу их заинтересовали по тематике, звукосочетанием, рифмами, ритмом, захватывающим содержанием. Для первого занятия мы взяли стихотворение Л. Квитко «Климу Ворошилову» (в переводе С. Маршака). Четкий ритм стихов, его особая звучность: аллитерации, звуковые просторы. Из 8 детей, которые обычно заявляли: «я не могу говорить стихи», двое изъявили желание говорить их. «Я знаю стихотворение «Климу Ворошилову». Эти двое детей читали указанные стихи на групповых занятиях.

Чтение и драматизация стихотворения С. Михалкова «А у вас?»

Наши эксперименты с этими стихами были направлены на то, чтобы продолжать содействовать формированию интереса к поэзии через интерес к сюжету, а потом к игре.

Мы обратились к такому поэтическому материалу, который помог бы каждому ребенку выбрать роль по интересу. Мы остановились на стихотворении С. Михалкова «А у вас?». Это произведение близко детям по содержанию, оно помогает также каждому дошкольнику показать, что «и у меня что-то есть».

Мы приведем сейчас отзыв педагога группы о том, какое влияние оказало данное поэтическое произведение на детей.

«Почти все дети хотели участвовать в драматизации. Особенно много желающих было говорить строчки: «А у нас в квартире кошка родила вчера котят» и т. д., говорить слова Вовы и Наты. Люся К., о которой я всегда думала, что у нее плохая память, хорошо запомнила все слова и готова была выполнить любую роль».

Отзывы педагога об отношении детей к стихотворению «А у вас?» вполне совпадает с отзывами других педагогов, которые нам приходилось слышать. Произведение «А у вас?» относится к тем стихам, которые своими образами, содержанием и формой изложения вызывают у ребенка стремление выявить то, что у него есть, иногда даже похвастаться, как это делают персонажи произведения. Каждый ребенок может ставить себя на место того или другого участника спора, так как сюжет произведения очень близок детям и дает простор для всего разнообразия детского воображения.

В драматизацию данного произведения включилась вся наша восьмерка. Ведущим была девочка смелая, с громким и звонким голосом, с хорошей памятью; ее голос подбадривающе действовал на остальных детей.

При последующей проверке оказалось, что из восьми детей, которые при опросе и в группе отказывались говорить стихи, четверо знали текст стихотворения «А у вас?» и не только своей роли, но и всего стихотворения, и проявляли готовность выполнять любую роль. Остальные знали текст своих ролей. Данные факты позволяют нам сделать еще один предварительный вывод: отсутствие готовности говорить стихи у детей, которые утверждали: «Я не могу», «Я не знаю», — не было связано с плохой памятью.

Произведение С. Михалкова «А у вас?» предельно просто, но простота здесь содержательная. Психологический подтекст этой вещи верен и точен. Здесь характерны персонажи детей с их стремлением похвастаться тем, что у каждого из них есть, но в тоже время автор умеет в убедительной и художественной форме, без морализации убедить детей в общественном значении того, что «мамы всякие нужны, мамы всякие важны».

Безукоризненное воспроизведение интонаций и оборотов детской речи в стихах «А у вас?», разнообразие персонажей и их бесхитростных, но таких близких детям интересов, — вот что привлекало детей в этих стихах и создавало стремление играть и, хотя в воображении, побыть на месте героев. Интерес к содержанию и повысил запоминаемость.

X. УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В ИГРЕ «ВОЕННЫЙ ПОХОД»[1]

Целью эксперимента было: 1) выявить специфические интересы к поэтическому материалу; выявить мотивы выбора роли каждым испытуемым, интересы к ней; 2) привлечь каждого ребенка к посильному участию в игре-инсценировке и 3) проследить, как изменится и изменится ли самооценка детей в связи с участием в празднике.

Мы дали воспитателям группы следующие установки: в связи с предстоящим ближайшим праздником вести занятия так, чтобы каждый ребенок группы чувствовал себя участником праздника и выполнял роль в меру своих сил. Для того, чтобы реализовать это задание, мы разработали сценарий военной игры, включив в него стихи, которые да-

[1] Сценарий помещен в приложении.

вали бы детям эмоциональный стимул, способствовали бы проявлению личных и общественных устремлений.

Стихи, которые были включены в сценарий, частично читались детям до чтения им сценария. Сценарий «Военный поход» был составлен нами по следующим источникам: Н. Гернет «Приказы Васи-командира», С. Маршака «Мы военные», «Наш отряд», В. Маяковского «Возьмем винтовки новые». В основу сценария мы положили сюжетную линию, намеченную в пьесе «Вася-командир».

В этом сценарии, наряду с ролями трудными, выполнение которых требует от исполнителей хорошей памяти, выдержки, известного волевого напряжения, есть роли и менее трудные.

Сценарий был прочитан детям. Роль Васи-командира привлекла многих детей. Они хотели ее выполнять на празднике. Часть детей не могла выбрать роли. Для того, чтобы детям яснее стало содержание сценария, воспитатель провел с детьми беседы, в процессе которых ознакомил их с ролями, которые они смогут выполнять.

Вступительная беседа. Первая часть

Педагог. — Дети, скоро у нас будет большой праздник, это праздник Советской Армии. В этом году все дети на празднике будут говорить стихи. Послушайте, какие стихи вы сможете говорить на празднике.

Мы летаем высоко,
Мы летаем низко,
Мы летаем далеко,
Мы летаем близко.
Если мы врага бомбим,
Не уходит враг живым.

Дети. — Это летчики.

Педагог (говорит еще раз стихи и обращается к детям):
— Дети, кто из вас хочет быть на празднике летчиком и говорить эти стихи, пусть выйдут ко мне.

К педагогу выходят: Галя, Рита, Тамара.

Педагог. — Дети, я еще раз скажу эти стихи, а вы (обращаясь к подошедшим) будете мне тихо подсказывать.

Педагог. — Из пулеметов стреляют пулеметчики, из пушек артиллеристы.

Педагог ставит перед детьми игрушечную пушку и говорит:
— Ребята, враги будто бы ищут эту пушку; что надо сделать, чтобы они ее не нашли?

Дети. — Ее надо спрятать: замаскировать кустами.

Педагог. — Ребята, замаскируйте ее. Подумайте, как это сделать.

Дети становятся кругом пушки, закрывая ее таким образом собою. Пассивные Вова и Слава не подходят.

Педагог предлагает и им подойти. Они выходят.

Педагог. — Дети, разве боец своим туловищем закрывает пушки? Придумайте, ребята, как замаскировать пушку так, чтобы ее не видали.

Дети. — Мы будем из нее стрелять (ложатся возле пушки и начинают стрелять).

Педагог. — Дети, вы постреляли, а теперь замаскируйте пушку. Вы найдете в нашей комнате, чем ее замаскировать, найдите что-то, чтобы враг ее не заметил.

Дети посыпают все кругом листьями. Пушка хорошо замаскирована.

Педагог приглашает детей сесть и читает им стихи С. Маршака.

Мы укроем наши пушки
На лесной опушке.
Неприятель не узнает,
Где кусты, где пушки.

Дети просят прочитать стихотворение еще раз. Педагог повторяет. Вслед за ним и многие дети повторяют: «Неприятель не узнает, где кусты, где пушки».

Вторая часть беседы

Педагог. — Дети, если бойца ранят, кто его выносит с поля боя?
Дети. — Санитарки.
Люся. — Наша Таня санитарка, она тоже выносит.
Педагог. — Дети, вот Коля (указывает на самого маленького) у нас будет раненый боец. Кто его вынесет быстро с поля боя?
Дети. — Я! Я! Я!
Педагог. — Послушайте, дети, стихи про санитаров и будете их говорить на празднике.

Педагог читает детям стихотворение «Санитары» С. Маршака, из книги «Мы военные», два раза.

Дайте, граждане, дорогу,
Наш полковник ранен в ногу.
Нашим раненым героям
Мы царапины обмоем,
Смажем иодом, а потом
Перевяжем их бинтом.

На двух последних занятиях детям были прочитаны еще два стихотворения из книги С. Маршака, а потом и весь сценарий. К моменту чтения детям игры-сценария многие знали уже стихи и определяли, кем они будут выступать на празднике.

Результаты участия детей в проведении инсценировки. В инсценировке принимала участие вся группа. Роль Васи-командира была выполнена Вовой Солдатовым. Этот мальчик никогда не соглашался принимать участие в играх-инсценировках, стихи говорить не любил, а когда говорил, то вяло и тихо. Когда педагог спросила, кто хочет быть Васей-командиром, он выкрикнул: «Я». Остальные роли также распределялись по выбору. Однако педагог регулировал состав каждой «группы войск» так, чтобы в ней были дети, разные по характерологическим особенностям и по особенностям запоминания. О результатах влияния участия детей в празднике на их поведение мы могли судить по следующим показателям: фактическому поведению каждого ребенка во время его участия на празднике, по отзывам посторонних наблюдателей о характере поведения детей во время игры, по высказываниям самих детей об их участии на празднике.

В процессе самого праздника весь коллектив детей выступал организованно и очень заинтересованно. Не чувствовалось, что среди участников совсем недавно было 13 детей, которые говорили: «я не могу говорить стихи, я не могу участвовать в празднике» и т. д. Мы имели явление общегрупповой заинтересованности.

Исключительно резкая перемена была заметна в поведении мальчика — Вовы Солдатова, который выполнял роль Васи-командира. Откуда при исполнении этой роли у ребенка, который обычно говорил вяло и тихо, взялся громкий голос, богатство интонаций, блеск в глазах и собранность в движениях? Почему ничего подобного не было в проявлениях этого ребенка раньше? Мы думаем, что никакой литературный материал, который предлагался ребенку до этого, не давал выхода воображению данного ребенка в игре, подобно роли командира в пьесе «Приказы Васи-командира». В данном случае, как и в некоторых других, литературный образ, яркий, динамичный, оказался по вкусу ребенку, в полном соответствии с его интересами; это вызвало и известное волевое напряжение и пробудило уверенность в своих силах.

В этих случаях литературное произведение будит интерес и воображение ребенка. И часто там, где, казалось, пробудить интерес чрезвычайно трудно, трудно добиться того, чтобы у ребенка появилось желание взять на себя роль, быть активным участником в драматизации, —

там литературный образ, доброе отношение к ребенку со стороны воспитателя, вера воспитателя в возможности ребенка могут резко изменить его отношение к себе и к игре. Под влиянием литературного образа в процессе игры появляется желаемая форма проявления своего «я».

Проведенный нами через несколько дней после праздника опрос детей на тему — «расскажи, как ты участвовал в празднике» и «скажи, какие ты говорил стихи» — обнаружил следующую картину. Одна группа детей воспроизводила только те стихи, которые они говорили на празднике (всего 4 детей), другая группа детей воспроизводила от 3 до 4 стихотворений (19 детей), третья группа детей воспроизводила все стихи и роль Васи-командира (5 детей).

Мы видим, что подавляющее большинство детей прониклось общими интересами игры в результате установки на то, что все будут участвовать в ней. В результате участия в игре изменилось отношение к своим возможностям. При повторном опросе мы не имели ни одного заявления: «я не знаю» или «я не могу».

Яркие литературные образы, в данном случае, в первую очередь, образ Васи-командира, дали выход проявлениям устремлений личных («я») и общественных («мы», «у нас»), помогли преодолеть низкую самооценку, сформировать интересы, повысить интонационную выразительность речи.

Сила поэтических произведений не только в том, что они соответствуют сложившимся интересам лишь некоторых детей и стимулируют желание воспроизводить стихи, а в том, что поэзия своими яркими образами содействует возникновению детских интересов и желания слушать и говорить стихи.

XI. ЧТЕНИЕ ДЕТЯМ СТИХОТВОРЕНИЯ В. МАЯКОВСКОГО «КЕМ БЫТЬ»

Цели: 1) дать стимул к формированию поэтического интереса через выбор образа героя поэтического произведения, 2) продолжать создание ситуации, при которой у ребенка может возникнуть желание принимать участие в игре-инсценировке, говорить стихи.

После многократного чтения детям этих стихов мы предложили им поиграть — выбрать себе роль и говорить эти стихи в лицах.

В этом произведении много простора для мысленного действия. Каждый ребенок может вообразить себя героем, соответственно со своими интересами. После того как дети усвоили текст, мы предложили выбрать себе роли тем молчаливым детям, которые уже принимали участие в игре «Военный поход». При окончательной группировке детей для чтения в лицах мы стремились так сгруппировать читающих стихи «Кем быть», чтобы в группе читающих были дети разные и по своим волевым признакам, и по характеру звуковой выразительности.

Сгруппированный по такому принципу «ансамбль» давал хорошие результаты в силу следующих причин: 1) каждый говоривший стихи мог через них как бы выявить свои мечты и 2) говорившие уверенно, громко, выразительно своим волевым напряжением, голосом, убедительностью влияли на других, менее волевых, говорящих менее выразительно.

Окончание проведения этих занятий совпало с проведением литературного утренника, на котором выступали наши дети. Восьмерка была, как и прежде, сгруппирована в двух «ансамблях» и, по отзывам присутствовавших педагогов, качество декламации не уступало декламации

обычно хорошо говорящих детей; хотя две девочки очень волновались, но они не растерялись, а с большой выдержкой исполнили свои роли.

Так, под влиянием литературных образов, которые стимулируют выявление «кем я буду», чтения в лицах, игры, драматизации, воспроизведении этих стихов постепенно преодолевалась молчаливость. Она преодолевалась и потому, что воспитатели начинали верить в силы детей.

XII. ПОЯВЛЕНИЕ У ДЕТЕЙ ИНТЕРЕСА К РАЗНООБРАЗНЫМ ПОЭТИЧЕСКИМ ЖАНРАМ

После десятимесячной работы обнаружился сильно возросший интерес к разнообразным поэтическим жанрам. Здесь полностью нашло себе подтверждение мнение Б. М. Теплова: «Всякая способность формируется и развивается лишь в процессе деятельности и в первую очередь такой деятельности, которая с необходимостью требует этой способности... Те способности, которые необходимы для занятия искусством, формируются и развиваются в процессе художественной деятельности. Можно даже сказать сильнее: эти способности создаются художественной деятельностью» [1].

Процесс чтения детям стихотворения, чтение самими детьми стихотворений в лицах, драматизация стихотворений, выступления детей на детских праздниках и утренниках с декламацией помогли формированию интересов к разнообразным поэтическим жанрам.

Показательными оказались результаты проведенной нами работы по инсценировке произведения С. Маршака «Наш цирк».

Музыкально-литературная игра, которая давала возможность участвовать в ней всем детям (одна и та же роль повторялась несколькими детьми), послужила толчком к проявлению тех форм активности, которые больше всего привлекали наших детей. О появившемся у них многообразии интересов свидетельствуют также данные обследования на тему: «скажи, какое стихотворение ты любишь».

Дети с одинаковой готовностью воспроизводили лирические стихи о природе, смешные стихи, современные, отражающие героику. Типичным в этом отношении может быть следующий материал, собранный нами в конце работы.

Протокол № 1

Эксп. — Ира, хочешь ты сказать свое любимое стихотворение?
Ира. — Ведут народы бой (стихи Гусева).
Эксп. — Это стихотворение ты любишь больше других стихов?
Ира. — Да.
(Ира говорит стихотворение громко, правильно интонируя.)
Ира. — Я еще хочу сказать «Еще в полях белеет снег, а воды уж ручьем звенят».
Эксп. — Говори.
Эксп. — Ира, а смешные стихи ты любишь говорить?
Ира. — Про Евсея (стихи поэта Владимирова).
Эксп. — А еще есть у тебя любимые смешные стихи?
Ира. — Еще «Рассеянный с улицы Бассейной».

У части обследованных детей ярко выраженный интерес к стихам, отражающим героику, в которых есть энергичный ритм.

[1] Б. М. Теплов. Психологич. вопросы художественного воспитания. «Известия АПН», № 11, стр. 7, 1917.

Протокол № 2

Педагог. — Скажи какое-нибудь стихотворение, которое ты больше всего любишь.

Миня. — Балтийские лыжники.

Педагог. — Скажи это стихотворение.

Миня говорит громко, но интонации недостаточно выразительны.

Педагог. — Миня, а какое ты знаешь смешное стихотворение?

Миня. — «Взял барашек карандашик», стихотворение Чуковского и еще «Робен-Бобен» Чуковского, и еще «Три смелых зверолова» Маршака.

У некоторых детей ярко выражен интерес к смешному, юмористическому жанру.

Протокол №

Педагог. — Какое стихотворение ты больше всего любишь?

Голубцов. — Кто на лавочке сидит. (Говорит стихотворение «Что у вас» Сергея Михалкова. Читает громко, лишь в некоторых случаях правильно интонируя).

Педагог. — Знаешь ли ты какое-нибудь очень смешное стихотворение, например, про Евсейку?

Голубцов. — «Чудаки» знаю. (Говорит стихотворение Владимирского «Чудаки». Читая, показывает, имитирует движения.)

Педагог. — Есть ли еще у тебя любимые стихи?

Голубцов. — Это мое самое любимое стихотворение.

У подавляющего большинства детей, независимо от того, много они знают стихов или мало, почти всегда есть желание прочитать любимое смешное стихотворение. Читая стихи смешные, юмористические, дети делаются часто более оживленными.

XIII. ИЗМЕНЕНИЕ ХАРАКТЕРА ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

В результате проведенной работы изменилась также и интонационная выразительность. Чем выше интерес к поэтическому произведению, тем лучше, — громче, отчетливее ребенок говорил стихотворение.

Воспроизведение интонаций необходимо требует способности слышать тончайшие оттенки их, — говорит Теплов; чем больше заинтересованности в поэтическом произведении, тем лучше ребенок вслушивается в него, а потом лучше передает интонации.

Характер интонационной выразительности меняется также в зависимости от того, в какой ситуации говорит ребенок. Замечено, что на праздниках, литературных утренниках, в присутствии других детей и взрослых, дети говорят стихи более выразительно. Очевидно, наличие слушателей повышает волевое напряжение и ребенок говорит громче и отчетливее. В этом отношении мы вполне согласны с Тепловым, который утверждает: «Нельзя сочинять, играть, рисовать и т. д. только для упражнения в данной деятельности; необходимо, чтобы какая-то часть художественной деятельности ребенка была направлена на создание продукта, который на кого-то должен оказать воздействие, который кому-то нужен, с которым связано сознание его возможной социальной ценности» [1].

Постепенное приучение молчаливых детей говорить стихи, выступать перед всей группой, их выступления на празднике, на детском утреннике, улучшают и интонационную выразительность.

ВЫВОДЫ

Три фактора, действовавшие одновременно, способствовали формированию положительной самооценки, преодолению молчаливости — поэзия, где были яркие образы, систематическое чтение детям и их участие

[1] Б. М. Теплов, там же, стр. 19.

в играх и драматизации стихов, вера педагога в силы и возможности каждого ребенка.

Поэзия, которая дает детям возможность выявить свое «я», мысленно действовать, играть, пробуждает интерес к поэтическим произведениям даже у тех детей, которые не желали говорить стихи и принимать участие в драматизации.

Неверно недооценивать роль содержания в детской поэзии. Мы должны стремиться и к совершенной форме, и к хорошему содержанию. Стихи советских поэтов, в которых даны яркие образы детей, богатством своего содержания и формой способствовали пробуждению веры в свои силы у молчаливых и робких детей. Поэзия, где образы действенны, отвечает характеру воображения нашего советского ребенка, в частности его стремлению перевоплощаться, мысленно и в игре действовать так, как действуют герои произведения. Этим самым она дает толчок к появлению желания воспроизводить стихотворные тексты при исполнении любой роли в игре-инсценировке.

Особенно следует выделить положительное влияние на детей образов стихотворений С. Маршака, С. Михалкова. Эта поэзия способствует формированию воли. При воспроизведении указанных произведений мы неоднократно наблюдали улучшение интонационной выразительности, что также является показателем известного усилия волевого напряжения.

Анализ материалов, характеризующих поведение восьми испытуемых, которые первоначально совсем отказывались говорить стихи в играх, на занятиях, в выступлениях на праздниках, показывает, что указанные поэтические произведения, участие детей в играх, драматизациях, чтении в лицах, способствовали некоторому преодолению таких явлений в поведении, как молчаливость, застенчивость, робость. Поэзия давала много поводов для общности переживаний и способствовала развитию общительности.

Второй этап нашей экспериментальной работы показывает, что присутствие личностного элемента в произведении — имени ребенка — уже совсем не играло той заметной роли, какую оно играло на первом этапе.

Важную роль играет положительное отношение педагога к возможностям каждого ребенка, его глубокая вера в то, что каждого ребенка можно развить, вселить в него уверенность. Систематичность работы с детьми, выразительное чтение педагога, приучение каждого ребенка воспроизводить стихи, — вот что в совокупности может содействовать преодолению молчаливости и формированию веры в свои силы, готовности действовать с коллективом, приобщаться к его интересам.

Приложение

Ира «ВОЕННЫЙ ПОХОД». [1]

(Сценарий)

Ребята. — Я Вася-командир. Я командую отрядом бойцов-храбрецов. Сейчас мы выступаем в военный поход. Запаситесь оружием, какое у кого есть, и беритесь за работу.

Вася-командир (к одному из мальчиков). — Назначаю вас командиром отделения.

Лейтенант.— Команда, стройся.

Команда детей быстро под музыку строится

[1] Экспериментальный материал был просмотрен и дополнен музыкальным работником.

Лейтенант (обращается к командиру). — Товарищ командир, отряд бойцов-храбрецов к походу готов.
Вася-командир.— Отряд бойцов-храбрецов,

Слушай команду!
Начинается поход.
Запоминаем
Боевые задания.
Думай лучше
Над каждым приказом,
Действуй решительно,
Быстро и разом.

Пока мы еще находимся в расположении наших частей, петь можно.
Лейтенант. — Отряд молодцов-храбрецов, запевай песню.

Дети поют песенку:

Возьмем винтовки новые,
На штык флажки...

После песни Вася-командир приказывает:

Командир. — В поход, шагом марш.
(Командир шагает, делает ряд поворотов.)
Командир. — Отряд, стройся.
Команда располагается, устраивается: танкисты маскируют орудия, пехотинцы чистят ружья и т. д.

Приказ № 1

Командир (обращаясь к лейтенанту). — Прикажите артиллеристам лучше замаскировать орудия. Доложите о выполнении.
Лейтенант (обращаясь к артиллеристам). — Замаскируйте орудия.
1-й артиллерист. — Есть замаскировать орудия (маскирует орудия, а потом вдвоем рапортуют):

Мы укроем наши пушки
На лесной опушке.
Неприятель не узнает,
Где кусты, где пушки.

Приказ № 2

Командир. — Над городом появился вражеский самолет, приказываю разыскать его и уничтожить.
Завидя самолет, летчик под музыку вылетает, делает круг, потом докладывает командиру:

Самолет идет на бой,
Чтобы в нашем небе чистом
Не гулять врагам фашистам,
Чтобы наши города
Не бомбить им никогда.

Летчики улетают. Слышны разрывы бомб. Летчики прилетают и, обращаясь к Васе-командиру, говорят:

Если мы врага бомбим,
Не уходит враг живым.
Мы летали высоко,
Мы летали низко,
Мы летали далеко,
Мы летали близко.

Приказ № 3

Командир. — Товарищ лейтенант, выслать конников в разведку. Узнать, где расположены вражеские танки.

Лейтенант. — Есть выслать разведку.

Конники (3 чел.). — Мчатся в бой кавалеристы.
Шашки засверкали.
Кони сыты, кони чисты,
Кони не устали.

Конная разведка проскакала кругом под музыку и ускакала в другую комнату.

Приказ № 4

Лейтенант (командиру). — К берегу подходит вражеский катер.

Командир. — Морякам открыть огонь, не подпускать врага.

Моряки. — Есть охранять наш берег (стреляют из пушки).

Моряки:

Мы наши воды сторожим
И не дадим врагам
Подкрасться в сумерки
К родным советским берегам.

(Все моряки докладывают):

Мы живем на корабле,
Как на маленькой земле,
И родные берега
Охраняем от врага.

(Трое моряков говорят) [1]

Наш капитан, прищурив глаз,
Глядит в свою трубу —
И если даст он нам приказ,
Откроем мы пальбу.

Приказ № 5

Возвращается конная разведка, галопом проносится по залу, докладывает командиру. — Товарищ командир, за рекой обнаружены враги: батальон пехоты и три танка.

Командир (обращаясь к лейтенанту). — Товарищ лейтенант, подготовить отряд бойцов к выходу на боевое задание.

Лейтенант. — Отряд, стройся!

Командир (обращаясь к построившейся колонне). — Приказываю перейти реку через мост и уничтожить неприятеля.

Лейтенант. — Есть.

Отряд уходит в поход в другую часть комнаты, за ширму. Командир смотрит в бинокль. Слышны выстрелы и крики: «Ура! Вперед, за Родину, ура!» Вскоре отряд возвращается, ведут раненых. Санитарки ведут «полковника» и говорят:

Дайте, граждане, дорогу,
Наш полковник ранен в ногу.
Нашим раненым героям
Мы царапины обмоем.
Смажем иодом, а потом
Забинтуем их бинтом.

Отряд выстроился перед командиром. Лейтенант рапортует. — Товарищ командир, ваше задание выполнено. Враг разбит и уничтожен.

Командир. — Поздравляю вас с победой. Теперь можете играть и веселиться.

Начинается пляска бойцов, потом приезжает полковая кухня. Лейтенант докладывает: Полковая кухня едет.

По дороге, громыхая,
Едет кухня полковая,
Повар в белом колпаке,
С поварешкою в руке.
Он везет обед шикарный, —
Суп с трубою самоварной.

---

[1] Михалков.

ИЗВЕСТИЯ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ВЫПУСК 18 · 1948

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ К КОЛЛЕКТИВУ И РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Профессор А. Л. ШНИРМАН

I. ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблема самосознания — проблема не только психологическая. Более того, — раньше чем возникнуть как проблема психологии, проблема самосознания уже стояла как проблема этическая, как проблема социальная и историческая.

Самое решение проблемы индивидуального самосознания в психологии неразрывно связано с решением проблемы исторического развития самосознания народных масс. Ленин и Сталин дали блестящие образцы исторического анализа процесса развития классового самосознания пролетариата в условиях революционной борьбы и его отражения в индивидуальном сознании отдельного человека.

Совершенно понятно, что эту историческую проблему буржуазная наука не могла правильно решить и даже правильно поставить. Более того, буржуазная наука запутывает, извращает эту проблему в своих классовых интересах. Нетрудно убедиться, что за буржуазными теориями сознания и самосознания скрываются определенные классовые тенденции. Так, за характерной для буржуазной психологии и философии линией «обособления» сознания и самосознания от реальной действительности и реальных мотивов деятельности человека скрывается совершенно определенная тенденция — затушевать, замазать классово-историческую сущность сознания и самосознания. Крайним выражением этой тенденции явилось учение бихевиоризма, отрицающего самое существование сознания и самосознания или, в лучшем случае, сводящего сознание к пустому эпифеномену. Бихевиоризм, как и прагматизм, был выражением реакции буржуазии на возрастающую роль социалистического сознания и самосознания рабочего класса.

Выразительным примером, наглядно демонстрирующим эту классово-историческую сущность буржуазных теорий сознания и самосознания, может служить концепция Джемса, который усматривает наиболее существенные элементы личности в ее платье, имуществе, лошадях и имениях. Характерно, что Джемс повторяет снова те самые буржуазные концепции, те же теории, отождествляющие личность и частную собственность, которые уже за пятьдесят лет до того были разоблачены Марксом и Энгельсом. Раскрывая буржуазную сущность этих концепций в учениях Штирнера и де Трасси, Маркс и Энгельс показали, что в их основе лежит не что иное, как страх буржуазии перед коммунистической революцией, несущей уничтожение капиталистической собственности.

Преодоление порочных буржуазных теорий сознания и самосознания стало возможным только на основе глубокой, принципиальной критики

их Марксом, Энгельсом, Лениным и Сталиным, на основе развернутого ими единственно-научного, диалектико-материалистического учения о личности и сознании.

Именно на этой основе строит свое учение о сознании и самосознании личности советская психология. Впитав в себя и критически освоив лучшее наследие передовой русской дореволюционной психологии, советская психология, вместе с тем, успешно использует опыт сознательной практической деятельности советских людей, преобразующих на основе учения Маркса — Энгельса — Ленина — Сталина не только советскую страну и советское общество, но и свое собственное сознание и самосознание. Раскрывая и показывая общественную сущность личности, советская психология преодолевает индивидуалистический подход буржуазной психологии к проблеме личности и самосознания.

Не осознание своего организма и своих субъективных переживаний, а осознание своей общественной роли составляет главное, основное содержание самосознания советского человека.

Осознавая свою личность, как общественную индивидуальность, человек осознает себя, прежде всего, как субъекта той или иной своей общественной деятельности (т. е. как субъекта всякой своей деятельности вообще, поскольку всякая деятельность человека есть деятельность общественная.)

Осознание себя, как субъекта различных видов своей практической и теоретической деятельности, неразрывно сплетено в самосознании человека с осознанием своих отношений к тому коллективу, в котором развертывается эта деятельность, с осознанием своих обязанностей, своего долга перед коллективом. В связи с этим в развитии самосознания особенно отчетливо выступает нравственная его сторона. Вот почему в психологической структуре самосознания мы придаем особенно важное значение представлениям человека о своих правах и обязанностях, чувству долга и ответственности, чести и совести.

Из всего изложенного вытекает, что в развитии самосознания человека особенно важное значение должно иметь формирование определенных отношений человека к тому коллективу, в котором развивается его деятельность, и к самой этой своей деятельности в коллективе.

Применительно к взрослому человеку это означает, что в развитии его самосознания на первый план должно выступать его отношение к своему труду в конкретном производственном или ином профессиональном коллективе. Это не исключает, однако, того факта, что в формировании самосознания могут играть определенную роль и другие виды деятельности человека. И, прежде всего, существенную роль должно играть самое поведение человека в коллективе и по отношению к коллективу.

Если попытаться проследить развитие самосознания в более ранний период, — в период школьного обучения, — то и здесь есть основание выдвинуть на первый план учебный труд учащегося, его длительную и разностороннюю работу над усвоением системы знаний, представляющей научную основу коммунистического мировоззрения. Вместе с тем и здесь правомерно выдвинуть вопрос о влиянии отношения учащегося к своему коллективу — классному и школьному — и о роли самого поведения ученика в коллективе.

Таким образом, отношение к труду и отношение к коллективу — это две важнейшие, взаимосвязанные и взаимопереплетающиеся стороны в формировании нравственного самосознания человека.

Не случайно замечательный советский педагог Макаренко именно эти стороны положил в основу своей педагогической системы. Воспитание в труде и воспитание в коллективе, как две важнейших основы системы Макаренко, органически связаны в этой системе с воспитанием сознания и чувства долга и чести, с воспитанием нравственного самосознания.

Исходя из всех этих соображений, мы и поставили своей целью выяснить: как же формируются отношения учащихся старших классов средней школы к коллективу своего класса и школы, как эти отношения влияют на учебную и общественную работу и на поведение учащихся, и в какой связи стоит формирование отношения к коллективу с развитием самосознания учащихся.

Для выяснения всех этих вопросов мы решили проверить, как преломляется в сознании и поведении учащихся последнее из «Правил для учащихся»: «Дорожить честью своего класса, своей школы, как своей собственной».

Мы выбрали именно это правило потому, что в нем в наиболее открытой форме поставлен вопрос об отношении ученика к своему коллективу. При этом мы поставили своей задачей выяснить: 1) как учащиеся понимают это правило; 2) как они его выполняют на практике — в своей учебной и общественной работе; 3) как это связано с отношением учащихся к своему классному и школьному коллективу; 4) какую роль в формировании правильного понимания учеником своего места в коллективе и своего долга перед коллективом играет совместная деятельность учащихся и 5) как при этом развиваются различные стороны самосознания учащихся.

Для того, чтобы сравнить различные уровни развития сознания и самосознания учащихся, мы решили провести свою работу параллельно в шестых и девятых классах двух школ — мужской и женской.

Мы избрали объектами своего изучения вторую параллель шестого класса в 203-й мужской школе и третью параллель шестого класса в 189-й женской школе; первую и вторую параллели девятого класса в 203-й мужской школе и те же две параллели девятого класса в 189-й женской школе.

Изучая эти коллективы, мы отдавали себе отчет в том, что, в связи со специфическими условиями послевоенного периода в работе ленинградских школ, мы не найдем здесь коллективов, уже устоявшихся, сплоченных многолетней совместной учебой в одной и той же школе. Напротив, подавляющее большинство учащихся в каждом из наших классов составляли ученики, сменившие несколько школ, побывавшие в эвакуации и вернувшиеся в Ленинград в различные сроки. Дети, прожившие период блокады в Ленинграде, составляли незначительную прослойку, причем и они в редких случаях учились весь этот период вместе. Таким образом, мы имели дело с коллективами, находившимися в стадии формирования, и с отношениями между учащимися, которые лишь складывались, буквально на наших глазах, так же как складывалось и формировалось общественное мнение в классах, как складывались и закреплялись определенные традиции в классе и школе.

Это обстоятельство, с одной стороны, представляло слабую сторону нашего исследования — несомненно интереснее было бы проследить формирование и изменение отношений и привычек в одном и том же, более или менее стабильном коллективе, начиная с первого класса и до окончания школы (что, по понятным причинам, было для нас исключено). Но, с другой стороны, это же обстоятельство давало нам и некоторое

преимущество, поскольку мы могли наблюдать самый процесс формирования, становления и изменения тех же отношений, могли, следовательно, изучать интересующие нас вопросы динамически.

Методика исследования. Мы начали работу с изучения общего состояния воспитательной работы в той и в другой школах, познакомились с планами и отчетами воспитателей, с их дневниками, классными журналами и т. д., а также с продуктами деятельности учащихся: предметными газетами, самостоятельными работами, альбомами, выставками и т. д. Познакомились также с состоянием работы комсомольской и пионерской организаций.

Работу в избранных нами классах мы начали с проведения классного сочинения. В шестом классе сочинение было проведено на тему «Наш класс», причем учащимся было предложено осветить и в этом сочинении следующие вопросы: 1) что мне больше всего нравится в нашем классе и почему; 2) что мне не нравится в нашем классе и почему; 3) кто мне больше всех нравится из наших учеников и почему; 4) кто мне не нравится и почему; 5) как я понимаю правило: «Дорожить честью класса и школы, как своей собственной честью» и как наш класс выполняет это правило. В девятом классе была дана тема «Честь класса, честь школы», причем учащимся было предложено дать характеристику своего классного коллектива, его положительных и отрицательных сторон, рассказать о конкретных фактах борьбы за честь класса и школы.

Сочинение вызвало большой интерес учащихся и живой обмен мнений. В связи с этим мы поставили перед комсомольской организацией вопрос о проведении диспута с участием учащихся всех старших классов школы, начиная с восьмого класса. Комсомольцы охотно откликнулись на это предложение и под руководством комсомольской организации (и, разумеется, выделенного для этого дела классного воспитателя) в той и другой школах были проведены диспуты, — в мужской 28 марта, а в женской 14 апреля 1946 года. Проведению диспутов предшествовала большая подготовительная работа, были проведены собрания отдельных групп учащихся-комсомольцев внутри отдельных классов. Главную роль в подготовке диспутов играли: в мужской школе классная руководительница одного из девятых классов Е. А. Басина, а в женской школе — классная руководительница девятых классов Е. В. Дудина.

В шестых классах были проведены только классные собрания с обсуждением итогов сочинений и вытекающих из них вопросов.

На протяжении всего весеннего полугодия велось наблюдение за избранными классами, проводились беседы, собирались автобиографические материалы и характеристики отдельных учащихся. Вся работа проводилась в непосредственном контакте с директорами школ — А. М. Щипковой и Ф. Я. Васильевой — и классными руководителями; основные выводы и вытекающие из них воспитательные мероприятия обсуждались на педагогическом совете. Само проведение диспутов явилось очень эффективной формой воспитательной работы в старших классах. Установленные в результате исследования факты послужили основанием к проведению определенных мероприятий по усилению идейного воспитания учащихся.

С осени 1946 года наблюдение было продолжено.

Ниже мы приведем результаты наших наблюдений и исследований, проведенных в течение 1946 года в шестых и девятых классах 203-й мужской и 189-й женской школ, и постараемся на основании полученных данных раскрыть особенности формирования самосознания учащихся этих классов.

При этом мы затронем здесь вопросы формирования правильного отношения учащихся к своему классному и школьному коллективу лишь в той мере, в какой это необходимо для выяснения роли этих отношений в формировании самосознания старших школьников.

Более детальное освещение процесса формирования коллективистических установок и их отражения в поведении учащихся старших классов (на основе дальнейшего наблюдения над теми же коллективами) дается в другой нашей работе: «О формировании установок и привычек коллективности у старших школьников», законченной в 1947 году.

II. Отношение к коллективу и поведение учащихся шестого класса

А. Шестой класс (вторая параллель) мужской школы

В этом классе из 34 учеником только 10 учатся второй год, остальные влились в класс осенью 1945 года. Несмотря на это, класс считается одним из самых дружных и сплоченных классов в школе, хотя не всегда эта сплоченность проявляется в должном направлении.

Классный руководитель В. М. Дементьева — исключительно вдумчивый и внимательный воспитатель — работает с классом второй год. Она рассказывает, что класс вначале был очень разрозненный, недисциплинированный; в этом году класс стал лучше. По возрастному составу и уровню развития класс — очень разнородный. Лучший ученик в классе по успеваемости, Ш., по общему уровню развития также стоит выше других. Он имеет авторитет, но большого влияния на других учеников не оказывает. Еще меньшим влиянием пользуется другой отличник, М., который вообще стоит несколько в стороне от класса, замкнут, не имеет друзей. Наибольшим влиянием в классе пользуется Р., помощник старосты класса. Этот мальчик — сын слепых родителей, ему много приходится помогать семье. Мальчик средних способностей, но очень упорный и старательный, он добивается хороших успехов в учебе. Очень правдивый, честный, волевой, он является настоящим вожаком в классе, не боится высказать свое мнение.

Приводим выдержку из дневника классного руководителя, характеризующую один из эпизодов в жизни класса: «18 октября. На предыдущем классном собрании решили окончательно изжить стрельбу «пульками» на уроках. Сегодня на уроке ботаники опять появились пульки. На мой вопрос, кто стрелял, тотчас же встал провинившийся. Не встал С., на которого ребята с возмущением обрушились за это. Я, рассердившись, отказалась итти с ребятами в кино и пошла на 6-й урок. Весь класс целый час ждал меня, и когда я кончила урок, так трогательно просили простить им этот проступок, что я «сменила гнев на милость».

Заподозрила ребят в самосуде над С. Вызвала Р. и прямо обвинила его в этом. Сознался, сказав, что он «презренный трус» и не хотел сознаться. — «я возмутился его непорядочностью»... Кажется, ребята внутренне оправдывают Р. Интересно, что и сам С. как будто бы того же мнения. Нет злобы на Р.»

Этот случай в жизни класса не единственный. В прошлом году был также случай суда самих ребят над одним из учеников. Руководящую роль играет тот же Р.

За отдельными исключениями (о чем будет речь ниже) взаимоотношения в классе хорошие, дружные. Новые ученики быстро привыкают к классу, втягиваются в его работу.

Вот еще одна выдержка из дневника воспитателя: «Надо обратить внимание на К. Дома иногда говорит о том, что скучно жить. Причина, я думаю, в том, что очень тоскует по матери, которая умерла во время блокады. Отца долгое время считали погибшим. Мальчик не имеет товарищей, держится замкнуто...» (Запись через 3 недели): «К. понемногу начинает сходиться с товарищами: играет в шахматы, больше принимает участие в разговорах и даже иногда смеется, тогда как раньше никогда не было улыбки на его лице».

Особо обращает на себя внимание то, что ученики этого класса, допуская иногда недисциплинированность на уроках в школе, — образцово ведут себя во время внешкольных мероприятий (на экскурсиях, кружковых занятиях и т. д.).

Класс активно участвует в общественной жизни школы, охотно и старательно выполняет даваемые ему поручения. Многие из учеников — активные участники физкультурных выступлений и спортивных соревнований, на которых они защищают честь класса и школы.

Таков, в кратких чертах, этот класс, по отзывам классного воспитателя, учителей и администрации школы.

Что же пишут сами ученики о своем классе? Как они оценивают свой классный коллектив?

Подавляющее большинство учеников в своих сочинениях и высказываниях выдвигают на первый план положительные черты классного коллектива — его сплоченность, дружбу между учениками, товарищескую солидарность, регулярную помощь со стороны сильных учеников отстающим. Ученики подчеркивают дружную работу класса по выполнению общественных поручений, а также хорошие коллективные мероприятия, которые проводятся классом. Некоторые ученики ставят в заслугу классу то, что он сам воздействует на нарушителей дисциплины, не дожидаясь административных взысканий со стороны учителей и классного руководителя.

Наряду с общей положительной оценкой, в некоторых сочинениях указываются и отрицательные моменты: плохая дисциплина на некоторых уроках и на переменах (особенно в столовой), недостаточная активность ряда учеников при выполнении общественных поручений, слабая дисциплина среди пионеров, невыполнение некоторыми из них поручений пионервожатого. В отдельных сочинениях, как отрицательный момент указывается то, что, принимаясь горячо за работу, ученики класса потом остывают и не умеют довести до конца начатое дело.

Отмечая эти недостатки, почти все ученики в общем дают все же положительную оценку своему классному коллективу.

Исключение составляет Ш. — лучший по успеваемости ученик класса. «Ребята кичатся своей сплоченностью, — пишет он, — но попробуйте обратить ее на что-нибудь полезное, и от нее не останется и следа. Есть в классе и хорошие ребята, но они не сумели завоевать авторитета и, как другие, стараются почему-то показать свою бесшабашность. Некоторые сознательно срывают уроки. Совершенно нет сознания, что они учатся для себя. Распространена учеба для отметок. Отдых считается главным занятием, а учение — только побочным явлением, мешающим отдыху».

Сочинение Ш. резко выделяется среди всех других работ в классе. Мы уже отмечали, что Ш. старше, физически и умственно развитее многих учеников класса. Но дело не только в этом. Классная руководительница отмечает в своем дневнике наличие неприязненного отношения к Ш. со стороны некоторых других учеников (и, прежде всего, со стороны А., который в прошлом году был первым учеником в классе, а в этом году вынужден был уступить первое место Ш.).

23 октября классная воспитательница пишет в своем дневнике: «Сегодня неприятный случай: поссорились Ш. и В. Взволновал меня не сам факт, но те взаимоотношения между ребятами, которые при этом обнаружились, — неприязненное отношение некоторых учеников к Ш.».

1 ноября. «Попрежнему продолжаются нападки на Ш. Он самый большой в классе, они зовут его «штангой». Они гурьбой кидаются на него, получается свалка, где ему, конечно, больше всех попадает. Все это делается под видом шутки. Но эти «шутки» его, повидимому, страшно раздражают».

Можно полагать, что в критическом отношении Ш. к своему классу некоторую роль играют и эти обстоятельства. Во всяком случае, сочинение Ш. ни в какой мере нельзя считать типичным для шестого класса.

Типичным же является положительное отношение к классу, быстрое привыкание к нему новых учеников, слияние отдельных учеников с классом и подчинение их установившимся обычаям и нравам, господствую-

щему в классе настроению. Тот же Ш., который так критически относится к классу, заканчивает свое сочинение словами: «Лучшие из учеников или сливаются со всеми, или изолируются от них. Я слился с другими и за честь класса не борюсь («один в поле не воин»)».

Каковы **критерии оценки** учениками данного класса **отдельных своих товарищей**? Кто из них нравится своим товарищам и кто не нравится, и почему?

По материалам сочинения, больше всего нравятся товарищам те, кто хорошо учится, хорошо ведет себя, серьезно относится к работе, кто выдержан. Нравятся также те, кто помогает товарищам, всегда старается поддержать товарища, с кем можно и пошутить, и поговорить серьезно.

Не нравятся те, кто сами плохо учатся и мешают учиться другим, кто нарушает дисциплину, кто груб, невыдержан, разболтан. Не нравятся также те, кто зазнается, не дружит с ребятами, кто громко подсказывает и старается отличиться, кто дразнит товарищей, мстит им, дает обидные клички.

Как видно, и в оценке хороших, и в оценке плохих ребят выступает два критерия: 1) свойства мальчика, как ученика (успеваемость, дисциплина) и 2) свойства его, как товарища.

И оценка, которую учащиеся дают своему классному коллективу, и оценка, которую они дают отдельным товарищам, показывает, что **учащиеся шестого класса дорожат честью своего класса и практически представляют себе, как за нее нужно бороться** (и фактически за нее борются).

Хуже обстоит дело с **теоретическим определением** понятия **чести класса и школы**. Из 26 учеников класса этот вопрос в своих сочинениях затронули только 10 человек. При этом один ученик дал общий, довольно неопределенный ответ, 7 человек рассказали, как они и их товарищи на практике борются за честь класса, но также не дали определения самого понятия и только двое дали прямой ответ на поставленный вопрос: С. написал: «Дорожить честью своего класса, это значит — хорошо учиться, соблюдать дисциплину и делать все так, чтобы о нашем классе говорили только хорошее»; а П. написал: «Нужно не позволять себе таких поступков, которые позорили бы честь класса, а также школы. Затем нужно упорно овладевать знаниями и стараться не иметь плохих отметок».

Таким образом, при наличии положительного отношения к своему классному коллективу, при несомненном наличии определенных привычек поведения в коллективе, — уровень осознания этого отношения и своих обязанностей по отношению к коллективу невысок и ограничивается, в основном, представлением о конкретных практических делах, в которых эти обязанности выражаются.

Б. Шестой класс (третья параллель) женской школы

Как и класс мальчиков, о котором мы говорили выше, этот класс существует как коллектив лишь два года, причем за последний год в нем произошли существенные перемены в личном составе. Он также разнороден и по возрастному составу — в нем учатся девочки в возрасте от 13 до 17 лет.

И, тем не менее, этот класс считается, по справедливости, самым дружным, самым сплоченным и самым «общественным» классом в школе. Этим он несомненно обязан своему классному руководителю,

одному из лучших воспитателей школы, С. С. Видзон. «Шестой-третий» — лучший класс по успеваемости, по общественной работе. Пионерский отряд класса — на первом месте в школе.

Среди учениц класса немало девочек с яркими организаторскими задатками, — сильный классный актив. Такова Л. П. — классный организатор, пользующаяся огромным влиянием в классе, хорошо знающая девочек, открыто высказывающая им свое мнение. Это ей удалось добиться решительной перемены в поведении девочек на уроках черчения, где педагог не обращал достаточного внимания на поведение учениц. Такова И. Б., поступившая в класс только осенью 1945 года, быстро влившаяся в класс, ставшая горячим его патриотом и ведущая активную общественную работу. Такова Н. Ш., также недавно пришедшая в класс, но быстро нашедшая в нем свое место, завоевавшая авторитет и постоянно старающаяся влиять на подруг личным примером. Такова Альб. Н., организовавшая в прошлом году в классе занимательную игру (вместе с Л. Д.); с большим юмором подмечает она слабые стороны своих подруг и в то же время всегда готова оказать им посильную помощь.

Но не только своим активом славится этот класс. В нем нет почти ни одной девочки, которая не была бы вовлечена в общую работу.

Не случайно даже девочки, пришедшие в класс недавно, чувствуют себя в нем, как в родной семье, — об этом девочки писали в своих сочинениях, об этом они говорили и при обсуждении сочинений.

Сказать, что девочки этого класса положительно относятся к своему классному коллективу — это значит сказать слишком мало. Подавляющее большинство девочек является настоящими патриотами класса — они горячо любят его, «переживают» за него. При обсуждении сочинений пришлось немало труда затратить, чтобы урегулировать острый конфликт, который произошел между всем классом, с одной стороны, и девочкой Э., — с другой.

Аня Э. — единственная девочка в классе, которая в своем сочинении дала резко отрицательную оценку классу. Она раскритиковала работу пионерских звеньев, она писала об ученицах, которые не хотят делиться своими знаниями с отстающими; она заявила, что класс — недружный и что это срывает успеваемость. Правда, она отметила и отдельные положительные факты, но общая оценка класса — мрачная и пессимистическая — резко выделяется среди других сочинений и явно не соответствует объективному положению дел.

Во время обсуждения сочинений выяснились источники напряженных взаимоотношений между А. Э. и классом. А. — единственная дочь обеспеченных родителей, не без способностей, но очень избалованная. Когда она впервые пришла в школу весной 1945 года, она сразу навела критику на обстановку класса, на пионерскую работу и т. д. и заявила, что она сделается организатором класса и скоро все переделает по-другому. Этим она сразу восстановила против себя девочек, тем более, что, как вскоре оказалось, успеваемость у нее далеко не блестящая. Но особенно возмутились девочки тем, что она обманывает своего отца. Все это они высказали на классном собрании. Девочки отмечали и хорошие черты Э., в частности ее способности к рисованию, но отметили, что не хочет ничего делать для класса. В итоге обсуждения наметили пути для вовлечения Э. в работу классного коллектива.

Для нас этот эпизод представил особый интерес тем, что он позволил установить, почему высказывание Э. о классе так резко расходится с мнением других учениц и с фактическим положением дел.

Таким образом, *подавляющее большинство учениц этого класса очень высоко оценивают свой классный коллектив.* Среди положительных черт класса чуть ли не все девочки поголовно указывают на дружбу и спаянность коллектива, помощь более сильных девочек отстающим; во многих сочинениях при-

водятся конкретные примеры этой дружбы и взаимопомощи. Как на положительные черты класса указывают также на любовь к учебе и хорошую успеваемость, а также на активную общественную работу класса. В отдельных сочинениях указываются также такие черты, как внимательное отношение и уважение друг к другу. Несколько девочек подчеркивают, как положительную черту класса, что девочки «никогда не ябедничают и все неурядицы решают сами» (мы видели, что и мальчики считают это большим достоинством своего класса).

Но при общей резко-положительной оценке класса девочки отмечают в своих сочинениях и отдельные недостатки. К этим недостаткам они относят, с одной стороны, факты несерьезного отношения отдельных девочек к учебе, подсказывание и списывание, факты недисциплинированности (особенно на переменах и в столовой), а также недостаточно ответственное отношение отдельных учениц к общественным поручениям. С другой стороны, к отрицательным явлениям в классе девочки относят имеющиеся еще со стороны отдельных девочек насмешки над подругами, поддразнивание, кривляние.

Примерно с тех же позиций оценивают девочки достоинства и недостатки отдельных своих подруг.

Больше всего нравятся им те девочки, которые борются за честь класса, помогают отстающим, выполняют общественные поручения. Вместе с тем, как хорошие личные качества выдвигаются: спокойствие, сдержанность, скромность, прямота, веселость и добрый нрав, благодаря которому можно говорить с подругой обо всем.

Не нравятся девочки грубые, злые, старающиеся обидеть подругу, склонные к ссорам, ехидствующие, важничающие, девочки с высоким самомнением.

Таким образом, и в основе оценки личных качеств, как и в оценке положительных и отрицательных явлений в классе, лежат примерно те же критерии, что и у мальчиков. Несколько большее место занимают здесь характерологические особенности, главным образом — коммуникативные свойства характера. Но этот критерий несомненно связан с требованиями, которые предъявляет к личным взаимоотношениям школьниц пионерская организация, играющая в жизни этого класса, как уже отмечалось, очень значительную роль.

Уровень теоретического осознания своих обязанностей перед коллективом у девочек шестого класса несомненно выше, чем в изучавшемся нами шестом классе мальчиков. На вопрос о том, что значит дорожить честью класса и школы, большинство девочек дали прямой ответ. При этом почти все они указывают, что это значит: 1) учиться «хорошо и отлично», повышать свою успеваемость; 2) помогать своим товарищам и таким путем повышать общую успеваемость класса; 3) быть дисциплинированным в классе и на улице, строго выполнять правила для учащихся (некоторые девочки указывают еще более конкретно: не говорить на уроке, не шалить на перемене, держать класс в чистоте); 4) активно участвовать в общественной работе, выполнять общественные поручения.

Некоторые девочки, кроме этих моментов, указывают такие задачи борьбы за честь класса: 1) укреплять дружбу девочек, не ссориться; 2) заботиться не только о своих интересах, но и об интересах класса; 3) вести свой класс, как передовой; 4) любить свой класс.

В двух сочинениях девочки не только отвечают на вопрос, что значит дорожить честью класса и школы, но и пытаются объяснить, *почему* нужно бороться за честь класса и школы.

Так, ученица Д. пишет: «Правило о том, что нужно дорожить честью класса и школы, я понимаю так: нам нужно хорошо учиться для того, чтобы тогда, когда мы будем большими, у нас были бы прочные знания, которые мы с пользой для всех будем применять в жизни. Мы должны быть хорошими товарищами, должны помогать друг другу, чтобы у нашей страны была бы хорошая смена».

Другая девочка, — Альб. И., — пишет: «Советская власть дала возможность детям СССР учиться. Большевистская партия глубоко верит в то, что их смена будет достойными продолжателями дела Ленина — Сталина. Поэтому дети Советской страны стараются оправдать ее доверие».

Но таких сочинений на весь класс имеется только два. Большинство же девочек дает более конкретное и практическое определение своих обязанностей, вытекающих из 20-го правила для учащихся: «Дорожить честью своего класса, своей школы, как своей собственной».

В. Итоги по шестым классам

Подведем в кратких чертах итоги наших исследований по обоим шестым классам:

1. В обоих классах отчетливо выступает быстрота привыкания учащихся к своему классному коллективу, формирования у них привязанности к классу и товарищам. Подавляющее большинство учащихся положительно оценивает свой класс.

2. Основными критериями этой положительной оценки являются: а) успешная учеба и выполнение учащимися требований школы и б) личные взаимоотношения между учащимися (дружба, товарищеская солидарность, взаимопомощь). Те же критерии лежат и в основе отдельных критических замечаний по адресу своего класса.

3. Отрицательное отношение к своему классу отмечается только как исключение. Из двух случаев только в одном это отношение вытекает из более высоких требований к своему коллективу.

4. Правила нравственного поведения в коллективе преломляются в сознании учащихся шестых классов по преимуществу в практическом плане и выражаются также в конкретных практических делах (взаимопомощь, добросовестное выполнение общественных поручений). Только в отдельных сочинениях девочек дается более развернутое определение правила: «Дорожить честью своей школы и своего класса, как своей собственной».

5. Взаимооценка учащихся, их отношение к отдельным товарищам базируются на тех же двух основных критериях, как и оценка своего классного коллектива — а) выполнение учащимися требований школы, учителя, пионерской организации и успешная учеба; б) личные отношения ученика с товарищами. Эти критерии отчетливо отражают влияние оценки поведения учащихся учителями и, прежде всего, классным воспитателем.

6. Наряду с этим, можно отметить и появление признаков формирования некоторых относительно-самостоятельных критериев взаимооценки и, особенно, оценки классного коллектива: «никогда не ябедничаем и все неурядицы решаем сами». Но эти критерии можно считать лишь о т н о с и т е л ь н о самостоятельными, ибо они имеют своим источником некоторые общеизвестные школьные «традиции», связанные с ложным пониманием «товарищества».

III. ОТНОШЕНИЕ К КОЛЛЕКТИВУ И ПОВЕДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ДЕВЯТОГО КЛАССА

А. Девятые классы мужской школы

В этой школе — две параллели девятого класса. По возрастному составу учащихся, общему уровню их развития и академической успеваемости эти классы мало отличаются один от другого. Но по спаянности коллектива и общественной активности между этими параллелями имеется довольно значительное различие.

Первая параллель. Эта группа сформировалась осенью 1944 года. Большинство учеников — вернувшиеся из эвакуации. Часть их и до войны училась в этой школе. В течение первого учебного года класс был в руках нескольких. последовательно сменявшихся воспитателей. Одно время класс был совсем без классного руководителя. В общем, в прошлом году класс представлял собой коллектив более или менее дисциплинированный, но довольно пассивный в смысле участия в общественной жизни школы, хотя внутри класса имелись отдельные довольно активные группировки. Так, на протяжении длительного срока в этом классе существовали два «государства»: «Индия» и «Куба». В этих «государствах» были короли, министры, деньги, территории на мировой карте, «государственные дела». В эту игру было вовлечено значительное число учеников, и продолжалась она до тех пор, пока не надоела самим ученикам. С увлечением занимаясь этой игрой, участники ее в то же время довольно слабо участвовали в общественных делах школы.

К осени 1945 года много учеников отсеялось, а с другой стороны, в класс влились новые ученики, среди них такие активные, способные и организованные как М —с, М — ич; менее яркие по способностям, но общественно-активные, как братья З., Ку—в и др. В 1945/46 учебном году класс проявил больше активности, чем в прошлом году. С большим подъемом и успешно была проведена этим классом работа по организации и проведению вечера, посвященного 28-й годовщине Октября, Грибоедовского вечера. Активно участвовали ученики класса и в проведении традиционного вечера встречи с бывшими выпускниками и собрания, посвященного дню рождения товарища Сталина. Однако наряду с этой активностью класса в проведении порученных ему общешкольных мероприятий, — в повседневной жизни, в будничных делах класс остался недостаточно организованным и сплоченным. И это связано с тем, что в классе еще не сколочен настоящий актив, пользующийся достаточным авторитетом и влиянием.

Наиболее сильные, заслуживающие уважения и своими личными качествами ученики, хотя и пользуются авторитетом, но достаточного влияния на класс не оказывают. Таков, например, М—с, очень способный, одаренный и в то же время организованный и исключительно трудоспособный ученик. Несмотря на трудные домашние условия (мальчик вырос без отца), М—с очень глубоко и серьезно работает над овладением знаниями: не ограничиваясь школьной программой, он читает много дополнительной литературы, охотно и успешно выступает с научными докладами. М—с очень добросовестно выполняет и общественные поручения, но личной инициативы в общественной работе не проявляет. Очень требовательный к себе, он, однако, мало сближается с товарищами и не оказывает на них сильного влияния. Организаторские склонности и спо-

собности у М—са выражены слабо, на первом плане у него — научные интересы.

Еще не добился большого влияния на класс М—нч — также очень способный ученик, с высоко развитым чувством долга и ответственности перед коллективом, но также без сильных организаторских данных. Вообще в классе нет такого объединяющего класс ученика. Есть, однако, ученики, которые возглавляют отдельные группы, объединенные особыми интересами.

Отсутствие единства в классе несомненно связано со слабой работой классной комсомольской группы. Комсорг Г. — хороший, серьезный ученик, очень дисциплинированный и исполнительный, но мало инициативный, достаточной самостоятельности в руководстве комсомольской группой не проявляет. Показателем уровня работы комсомольской организации класса может служить собрание комсомольской группы, проведенное 9 мая. Это собрание было посвящено вопросу о моральном облике комсомольца. Г. сделал довольно бледный и отвлеченный доклад, а остальные комсомольцы молчали. Ни Г., ни его товарищи даже не заикнулись о том, что накануне двое комсомольцев из этой же группы (в том числе комсомолец К—в) совершили серьезный проступок, отказавшись отвечать на уроке географии.

Таков коллектив девятого-первого класса мужской школы.

Как видно из сказанного, этот коллектив (если его вообще можно обозначать этим термином) стоит еще на очень низкой ступени развития. Деятельность класса, как организованного целого, объединяется лишь руководством классного воспитателя Е. А. Басиной — очень культурного человека, опытного педагога, пользующегося большим уважением учащихся, но не сумевшего еще добиться создания настоящего, сплоченного коллектива за короткий период своего руководства классом [1].

Иную картину представляет вторая параллель девятого класса той же школы.

Этот класс считается одним из наиболее дружных в школе. Один из учеников первой параллели пишет: «Правду говорят ученики девятого-второго класса, что в то время, как они представляют собою целую буханку, — мы лишь отдельные куски ее». Эта спаянность коллектива второй параллели особенно бросается в глаза по сравнению с разъединенностью, отсутствием единства в параллельном — девятом-первом классе.

Одной из особенностей девятого-второго класса является то, что в нем собран весь цвет комсомольского актива, во главе с секретарем школьной комсомольской организации С.

Ряд хороших учеников, сочетающих успешную учебу с активной общественной работой, оказывают серьезное, положительное влияние на класс. Таков Б. — один из лучших учеников класса, способный и трудолюбивый юноша, пользующийся авторитетом и уважением товарищей. Таков В. — яркий, одаренный ученик, на протяжении ряда лет занимающийся в студии литературного творчества при Дворце пионеров и в то же время активно участвующий в жизни класса. В. провел весь период блокады в Ленинграде, работал на заводе и в Управлении трудовых резервов, одновременно работал в группах самозащиты Дзержинского

[1] Позднее, в 1946/47 учебном году, положение дел в этом коллективе существенно изменилось к лучшему. Здесь мы даем характеристику класса в том состоянии, в каком он находился к моменту проведения сочинений и диспута — весной 1946 года.

района. На его глазах погибли его брат и сестра, — он вместе с отцом откапывал их тела из-под обломков. В суровых испытаниях войны сформировался и закалился характер В. Высокая требовательность к себе и развитое чувство ответственности характеризуют облик В., как члена классного коллектива.

Многие ученики класса отмечают товарищескую обстановку, благодаря которой новички быстро привыкают к классу. Активно и дружно выполняет класс общественные поручения, которые на него возлагает школа. Так очень дружно и успешно выполнил класс работу по подготовке и проведению новогоднего вечера в школе. Добросовестно поработали ученики класса и над выпуском предметной газеты. Очень положительно относятся ученики к своему классному руководителю — преподавателю физики А. Ф. Полковникову.

Однако, как правильно подметил один из учеников, ученики класса и комсомольцы, в первую очередь, не проявляют собственной инициативы в обсуждении хороших и плохих поступков своих товарищей, — «здесь как-то больше полагаются на учителя».

Характерно, что и в этом классе, как и в девятом-первом, ни один из учеников в своих сочинениях не упомянул о комсомоле, о его роли в сплочении класса.

Как же относятся учащиеся девятых классов мужской школы к своему классному коллективу?

В этом отношении здесь происходит значительная дифференциация, и мы наблюдаем резкое расхождение в оценке своего классного коллектива разными учениками. Имеется некоторое различие и между оценкой своего класса в разных параллелях (связанное, несомненно, с описанными выше особенностями каждой из параллелей). Однако индивидуальные различия в оценке класса внутри каждого из коллективов выступают гораздо резче.

Так, в первой параллели девятого класса некоторые ученики очень положительно оценивают свой классный коллектив. Они считают его сплоченным и дружным. В особенности отмечается дружная работа класса при выполнении общественных поручений школы.

Так, ученик З. пишет: «Наш класс очень дружный и старается не уронить своей чести. Много раз нам поручали ответственные задания, и тогда в полной мере выступало наружу стремление не уронить чести класса. Каждый ученик стремился вложить свою долю работы в работу класса. Ребята понимают, что честь, которую оказал директор нашему классу, надо не уронить».

Другой ученик, П., пишет: «Если требуется, то ребята нашего класса умеют работать дружно, выполняют все требования, поставленные администрацией школы. Примером может служить вечер, посвященный Грибоедову и проведенный, на мой взгляд, замечательно. Все здесь было сделано нашими силами».

В ряде сочинений приводятся примеры помощи отстающим со стороны хороших учеников, посещения заболевших на дому и т. д. Отдельные ученики считают проявлением сплоченности класса такие факты, когда ученики не выдавали товарища, нарушившего дисциплину, а сами делали ему внушение.

Однако большинство учеников этого класса дают отрицательную оценку своему классному коллективу. В ряде сочинений отмечается, что большинство ребят дружит отдельными группами, по два-три человека, в целом же класс нельзя назвать дружным. «Большинство учащихся, — пишет комсорг класса Г., — живет личными интересами, часто идущими вразрез с интересами класса».

«В повседневной жизни, — пишет ученик К., — каждый живет своим собственным «я». Сплоченность класса проявляется в какие-нибудь выдающиеся моменты... А есть в классе и премудрые пескари — равнодушные созерцатели жизни, живущие лишь собственными интересами».

Почти во всех сочинениях критикуются отдельные отрицательные стороны в работе класса. Так, ученик М—с, — один из лучших учеников класса, — отмечает недостаточную активность учеников класса в борьбе за повышение успеваемости: «ученики нашего класса не привыкли бороться с трудностями при работе над учебным материалом». Два ученика — Е. и Пл. — отмечают, что общественная активность класса проявляется только при выполнении таких поручений, на которых можно «показать» себя, а наряду с этим ученики недооценивают значение добросовестного выполнения таких более «мелких» поручений, как, например, дежурства по школе и т. п. Отмечается, что нередко в работе класса бывают «высокие порывы», но скоро пыл остывает, и в результате большие планы остаются выполненными только наполовину. Еще ряд других недостатков отмечают ученики этого класса в своем коллективе (в частности ученик П—ич жалуется на то, что в отношениях между товарищами в классе «не чувствуется взаимного уважения»). Из всех этих высказываний видно, что ученики девятого-первого класса предъявляют к своему классному коллективу довольно высокие требования и довольно критически к нему относятся.

Более положительно относятся к своему классному коллективу большинство учащихся девятого-второго класса той же школы. Во многих сочинениях этот класс характеризуется как сплоченный, дружный и очень активный коллектив.

Ученик С. пишет: «По-моему, наш класс является самым активным классом в школе. Абсолютно все мероприятия школы находят тот или иной отклик в нашем классе. Газеты, которые мы выпускаем, вечера, которые мы устраиваем, являются наиболее организованными и хорошо оформленными».

Другой ученик, Р., пишет: «Наш класс спаян внутренним, часто широко не проявляющимся, единодушием. Каждый член нашего класса чувствует себя не оторванным, а частицей большой дружной семьи. Каждый старается, как умеет, показать свой класс и свою школу с лучшей стороны».

Как и в первой параллели, здесь отмечается большое значение общественных поручений в деле сплочения класса. Участие в работах по отеплению школы, по заготовке дров, по подготовке вечеров, по оформлению зала в большой мере содействовали сплочению класса.

Некоторые ученики, — особенно из числа недавно поступивших в класс, — отмечают, как положительный момент, «сосредоточенную и серьезную атмосферу, которая характеризует хорошее рабочее настроение класса». Отмечают также, что «новички» быстро входят в жизнь класса и сразу начинают чувствовать себя членами этой единой и дружной семьи. В одном из сочинений отмечается, что наличие в классе отдельных кружков, объединенных более тесной дружбой, не мешает единству и сплоченности класса.

Однако, наряду с преобладающей положительной оценкой класса, и во второй параллели имеется ряд сочинений, где класс оценивается резко отрицательно. Эти отрицательные отзывы относятся, главным образом, к единству класса и его сплоченности, к участию всех учеников в общественной работе класса.

«Что отрицательного в нашем классе, — пишет ученик Н., — прежде всего, отсутствие спаянного коллектива, истинной дружбы между уча-

щимися... Каждый ученик замкнут в себе, нет действительной помощи отстающим ученикам. В широких масштабах практикуется списывание. Нет серьезного отношения к учебе, на нее многие, очевидно, смотрят еще как на мучение, как на принудительный труд. Учение еще не стало для нас необходимой потребностью».

Следует отметить, что вторая часть критической оценки, данной Н., не является типичной для класса (сам Н. не является образцом успеваемости в классе). Но в отношении спаянности и участия учеников в общественной жизни класса суждение Н. в несколько иной форме повторяется и в других сочинениях.

Ученик Б—ин отмечает, что «часто ученики холодно относятся к работе класса, замкнувшись в круг личных интересов и дел; такой ученик не старается подтянуть в учебе товарища, не интересуется состоянием коллектива, ставя личные интересы выше всего. Таких — не одиночки, и это разрушает цельность класса, вредит его работе».

Ученик С. также указывает на то, что «к сожалению, не все ученики нашего класса осознают значение сплоченности и организованности коллектива. Некоторые товарищи не желают вести общественную работу, а некоторые вовсе не желают следовать за большинством, т. е. за коллективом, являясь как бы дезорганизаторами общей дружбы».

Ученик Г., сравнивая коллектив девятого-второго класса с тем коллективом, в котором он учился раньше, отмечает, что здесь спаянность коллектива ниже и что ученики «больше полагаются на учителей в обсуждении хороших и плохих поступков», в то время как в прежней его школе это делали сами ученики.

Таким образом, главные обвинения, предъявляемые учащимися девятого класса к своим классным коллективам, — это недостаточная сплоченность учащихся, их пренебрежительное отношение к общим интересам класса, уклонение от участия в его общественной работе. Те же критерии лежат и в основе отрицательной оценки девятиклассниками отдельных своих товарищей.

Острой критике подвергаются ученики, подрывающие единство класса, его дружную работу. В особенности сурово критикуют ученики тех, кто ограничивается хорошей учебой и не хочет участвовать в общественной жизни класса и помогать товарищам.

Ученик К—ов пишет: «В нашем классе есть ученики, которые, борясь за честь класса в одном отношении, позорят ее в другом. Есть у нас хорошие ученики, «отличники», которые всеми силами стараются отделаться от данных им общественных поручений и нагрузок. Или, наоборот, есть ученики, которые за выполнением общественных поручений забывают основную задачу: «учиться, учиться и учиться».

А вот что пишет ученик В. об одном из «отличников»: «С. никогда не выполняет общественных поручений класса и школы и зачастую подводит товарищей. Он — отличник, но мы никогда не видели, чтобы он помог отстающим. Он с усмешкой относится к мероприятиям класса и никогда не поддерживает своего коллектива. Он считает, что он прав, что у него «сложившееся мировоззрение», но он ошибается. Это ненужное оригинальничание ведет только к распаду коллектива, не говоря уже о том, что из такого ученика вырабатывается плохой человек, живущий только личными интересами».

Как видно из всего вышеизложенного, в обоих девятых классах, по сравнению с шестым классом, значительно повышается требовательность к классному коллективу и отдельным его членам, резко усиливается критика недостатков как класса в целом, так и отдельных учеников. Критика эта в отдельных случаях недостаточно объективна, несправедлива, иногда неправильно обобщаются отдельные отрицательные явления. Но, что представляется особенно существенным подчеркнуть, — критика в большинстве случаев ведется с достаточно высоких принципиальных позиций, причем главным критерием оценки класса и отдельных учеников является степень спаянности учащихся и их отношение к общественной работе класса.

Критические высказывания учеников девятых классов о своем классе и отдельных товарищах свидетельствуют о несомненно более высоком уровне осознания ими своих обязанностей по отношению к своему классному и школьному коллективу и о более высокой требовательности к себе и к товарищам.

Тот же вывод вытекает и из анализа ответов, данных учениками этих классов непосредственно на вопрос о том, что значит дорожить честью класса и школы.

Из 44 сочинений, написанных на эту тему учениками обоих девятых классов мужской школы, только трое не дали прямого ответа на поставленный перед ними вопрос, т. е. не дали прямого определения того, что значит дорожить честью класса, школы. Эти ученики попытались лишь описать, как в действительности они борются за честь класса, школы.

Остальные дали прямой ответ, причем подавляющее большинство не ограничилось простым перечислением того, в чем должна проявляться борьба за честь класса, но попытались дать более развернутое определение самого понятия «честь класса» и раскрыть, почему нужно бороться за честь класса и школы, каково личное и общественное значение этой борьбы.

Можно выделить несколько типов[1] определения понятия о чести класса и школы:

1. Эмоциональные определения. Речь идет о сочинениях, в которых учащиеся, собственно говоря, не дают настоящего определения, а лишь пишут о своей любви к своему классу, гордости за него.

В девятом-втором классе таких определений нам встретилось только два.

«Я думаю, что надо стараться сделать так, чтобы класс и школа шли впереди всех. Когда знаешь, что в этом труде есть и твоя доля, это наполняет нас чувством законной гордости. Это и есть то, что называется борьбой за честь класса и школы», — пишет ученик Р.

«С первого дня учения в этой школе я полюбил ее, как родной дом, как родную семью. Когда я пишу письма товарищам, с которыми мне пришлось встречаться в дни войны, в эвакуации, я с большим чувством гордости и любви говорю о нашей школе, как о чем-то близком, родном», — так определяет свое отношение В. — один из лучших учеников класса.

В девятом-первом классе четыре ученика дали такие эмоциональные определения.

«Что значит дорожить честью класса и честью школы? — пишет ученик М—ич. Это значит жить с коллективом одной жизнью, жить неразрывно, переносить все его неудачи и удачи, как свои собственные. Переживать каждое движение коллектива, как свое личное, стремиться к тому, чтобы коллектив был сплоченнее, для этого совершенствовать самого себя и вызывать подражание своим примером».

«Даже не знаешь сам, — пишет ученик Пр. — почему хочется, чтобы твой класс, твоя школа были лучше. Когда ты сближаешься с коллективом, тебе все дорого в нем — и хорошее и плохое. Ты себя чувствуешь, как молекула в теле: и сам двигаешься, и вместе с этим телом двигаешься».

«Дорожить честью школы обязан каждый советский школьник. Но это должно основываться не только на обязанностях, но и на патриотическом чувстве, на любви к своей школе. Мне удалось испытать это чувство, когда я вернулся после эвакуации в свою школу, в которой провел первые четыре года обучения», — так пишет ученик Пл.

А ученик А. вместо определения понятия о чести класса описывает свои переживания на традиционном вечере встречи с бывшими выпускниками. «Какой гордостью, — пишет он, — должно наполняться сердце у каждого учащегося, когда он видит чело-

---

[1] Здесь идет речь не о какой-то законченной типологии, а лишь о некоторых, наиболее часто встречающихся вариантах ответов на вопрос о чести класса и школы.

века, в прошлом окончившего нашу же школу, теперь же отмеченного правительственной наградой, отважного воина или талантливого инженера. Как счастлив должен быть коллектив, воспитавший такого человека, давший ему зачатки знаний, выведший его на большую дорогу».

2. Сравнение. Этот тип определения встречается еще реже, чем эмоциональное определение. В девятом-первом классе таким путем пытается определить понятие о чести класса ученик П—ов и делает это не очень удачно.

«Честь класса — вот слово, о котором нам не мешает задуматься. Еще в средние века рыцари ломали копья в честь дам. За честь и славу русского оружия сражались русские воины под руководством Александра Невского, Суворова и, наконец, наших советских полководцев. Спортивную честь Советского Союза отстаивала в Англии футбольная команда «Динамо» и отстаивают сейчас наши конькобежцы в Норвегии».

Более удачно сравнение чести класса с честью знамени, которое проводит в своем сочинении ученик девятого-второго класса С—ин.

«Честь класса, школы, должна быть поддерживаема каждым учеником так, как поддерживают честь своих боевых знамен наши славные воины. Честь знамени — это нечто священное. Ведь недаром часть, лишившаяся знамени, расформировывается, а виновные и командование идут под суд».

В этом определении есть много близкого к определению первого типа (эмоциональному). Его тоже нельзя назвать настоящим определением (в полном смысле этого слова).

3. Определение понятия чести коллектива, исходя из понятия личной чести. Таких определений у мальчиков девятых классов встречается также немного.

Ученик девятого-первого класса Г. пишет: «Честь человека, его репутация в большой степени зависит от личных свойств и поступков, в которых проявляется характер человека. Человек честный, правдивый, храбрый, умный, благородный в своих поступках, поднял свою честь на должную высоту. Напротив, человек лживый, лицемерный, трусливый, может быть назван бесчестным. Аналогичную характеристику можно дать в отношении чести класса и чести школы. Честь класса и честь школы зависят от того, как дорожат ею ученики».

В этом определении, однако, не раскрыта разница между личной честью и честью коллектива.

Показать, как личная честь переходит в честь коллектива, — вот какую задачу ставит перед собой ученик девятого-второго класса Г—ский.

«Каждый человек, более или менее обладающий своими собственными взглядами на жизнь, дорожит своей личной честью. Он стремится, чтобы о нем могли сказать, как о человеке, обладающем только хорошими, положительными качествами. Положительными качествами человека вообще являются: честность, прямота, благородство, воспитанность и дисциплинированность. К положительным качествам ученика добавляется следующее: хорошая учеба... Школа является для учеников первой организацией, где они учатся жить общественной жизнью... За время учения в школе класс превращается в сплоченный коллектив, и каждый ученик является членом этого коллектива... Такая сплоченность отдельных учеников в классе и является основной предпосылкой к тому, что личная честь человека переходит у него в общественную».

Здесь имеется уже попытка раскрыть общественное значение понятия о чести коллектива, т. е. имеется уже переход к следующему типу определения.

4. Определение общественного содержания понятия о чести класса и общественного значения борьбы за эту честь. Это — наиболее часто встречающийся тип определения понятия о чести класса и школы у мальчиков — учеников девятых классов. Такие определения даются, исходя из различных мо-

ментов и мотивов, и на различном теоретическом уровне. Мы приведем здесь наиболее яркие и развернутые определения данного типа, свидетельствующие о довольно высоком уровне осознания учащимися своих общественных обязанностей, своего долга перед коллективом.

Так, ученик девятого-первого класса Ж. пытается раскрыть общественное значение борьбы за честь класса, ставя во главу угла борьбу за высокую успеваемость:

«В правилах для учащихся сказано: священным долгом каждого ученика является борьба за получение знаний. Какая польза будет от советского человека, если он не имеет знаний, чтобы отблагодарить свою родину за счастливое детство и свободную жизнь... Наша страна, окруженная со всех сторон капиталистическими государствами, чтобы сохранить свою независимость, должна не только встать в один ряд с ними, но и превзойти их, а для этого нужны образованные люди, кадры, которые готовятся на школьной скамье. Таким образом, первейшим условием для каждого ученика, дорожащего честью своего класса, является успешная учеба».

С тех же позиций развивает свое определение чести класса и ученик девятого-второго класса Н. Он начинает с определения понятия личной чести (в этом отношении его определение могло бы быть отнесено к предыдущему, третьему типу), но он раскрывает и это понятие с более широкой общественной точки зрения.

«Что такое честь человека вообще? Я понимаю ее относительно советского человека следующим образом: честно трудиться для блага народа, соблюдать законы своей страны. Чернышевский писал, что человеческое достоинство измеряется патриотизмом гражданина, заслугой его перед своим народом.

Как же применим этот критерий к советскому ученику? Мы все, учащиеся Советского Союза, готовимся в будущем сделаться строителями коммунизма в России... Естественно, что мы сможем успешнее выполнить эту задачу, если будем иметь больше знаний...

К классу и школе можно применить тот же критерий, только с небольшими изменениями... Главное в том, что и для меня будет лучше, и для каждого ученика будет лучше, если класс и школа имеют хорошую успеваемость и дисциплину. Это значит, что в школе подавляющее большинство учащихся получили хорошие знания и вырастут хорошими строителями коммунизма. А с такими людьми работать гораздо лучше».

Ряд учеников мотивирует необходимость каждому ученику бороться за честь школы, исходя из того, что каждый из них обязан школе своим образованием и воспитанием, всем своим духовным развитием.

Ученик девятого-второго класса Р—ов пишет: «Советская школа воспитывает из нас достойных граждан своей страны, честных в труде, упорных в достижении поставленной цели, способных перенести все тяжести жизни. Она учит нас любить свою Родину и ненавидеть врагов. Она воспитывает из нас коммунистов. Школа делает из нас людей образованных, прививает нам культуру, без которой не может быть коммунистического общества. Вот почему каждый ученик обязан всемерно поддерживать честь своей школы и честь основной единицы ее — класса».

В таком же духе высказывается другой ученик того же класса В—кий: «Школа дает нам знания. Школа развивает нас физически. Школа воспитывает в нас те качества, которые необходимы советскому человеку, учит нас быть честными, преданными своей Родине борцами за коммунизм. В школе проходит детство и юность, закладывается фундамент знания. В школе формируется характер человека, его взгляды на жизнь. В школе он приучается к жизни в коллективе».

Мысль о том, что школа приучает ученика к жизни в коллективе, проходит и через ряд других сочинений.

Ученик девятого-первого класса И. пишет: «Школа не только дает человеку образование, но и воспитывает его во всех отношениях, приучает его жить в коллективе. Класс является своего рода коммуной, честь которой должны отстаивать все ее члены».

Ученик того же класса М—ич называет класс «одной из форм коллективизации нашей страны. Поэтому дорожить честью класса, — пишет он, — значит любить свою Родину, значит быть настоящим патриотом».

Раскрывая общественное значение борьбы за честь класса и школы, некоторые ученики говорят также о том влиянии, которое оказывает коллектив на личность человека.

Ученик девятого-первого класса Э. пишет: «Единый коллектив — большое дело: в нем каждый живет общей общественной жизнью, и влияние коллектива на каждого члена есть полезное воздействие на характер и наклонность человека».

Ученик девятого-второго класса С—ий усматривает полезное влияние воспитания в коллективе в том, что такое воспитание вырабатывает у человека чувство ответственности перед коллективом.

Вместе с тем, некоторые ученики останавливаются на тех требованиях, которые коллектив предъявляет к человеку, подчеркивая, в частности, необходимость подчинения личных интересов общественным:

Ученик девятого-второго класса В. подчеркивает значение самовоспитания человека, которое он наиболее продуктивно осуществляет в коллективе.

Ученик девятого-первого класса М—ич пишет: «Нельзя сказать, чтобы жить одной жизнью с коллективом было легко, так как коллектив состоит из многих разнородных характеров, а каждый характер отличается своими особенностями. Значит, для того, чтобы быть членом коллектива, нужно отказаться от многих своих желаний. Это доступно лишь человеку с сильной волей. Часто от слабохарактерных личностей страдает весь коллектив. Одной из основных задач нашей переходной эпохи является воспитание воли. Но и коллектив обязан в то же время принимать во внимание черты характера всех его членов и действовать, учитывая все их».

В том же плане высказывается ученик девятого-второго класса Б—н: «Коллектив класса, где каждый ученик является частицей целого, будет тем крепче и спаяннее, когда его индивидуальные интересы будут согласованы с общими, подчинены им. Ученик должен быть ответственен перед классом, сознавать, что и он, внося свою долю в общественную работу, помогает коллективу выполнять ту или иную задачу. Он должен чувствовать, что является равным членом большой советской семьи, что от того, как он осуществит возложенную на него задачу, будет зависеть успех общего дела».

В отдельных сочинениях отмечается значение взаимного уважения и взаимной помощи в работе.

Об этом пишет тот же Б—н, считающий товарищескую чуткость и отзывчивость важными условиями создания прочного коллектива, и ученик девятого-первого класса Л., который самую честь класса определяет, как «степень моего уважения к классу, к товарищам».

Таким образом, в высказываниях учащихся девятых классов мужской школы мы встречаем довольно глубокие отвлеченные определения понятия о чести класса. В этих определениях ряд учащихся правильно раскрывает общественное значение борьбы за честь класса, а в отдельных работах затрагиваются и некоторые связанные с этим понятием психологические вопросы.

Однако не все высказывания учеников девятых классов являются правильными. Не все ученики умеют из своих абстрактных определений сделать правильные конкретные выводы.

Так, в некоторых сочинениях и в еще большей степени на диспуте выявился неправильный взгляд некоторых учащихся на значение учебной работы в борьбе за честь класса. Этот неправильный взгляд сводится к утверждению, что учебная работа и успеваемость ученика относится к его личной чести, а не к чести класса, что, борясь за лучшие отметки, он заботится только о своих личных интересах. Особенно упорно отстаивал эту точку зрения ученик девятого-первого класса Пр.: он всячески старался доказать, что только выполняя активно общественную работу, ученики по-настоящему борются за честь класса. «Представим себе, — говорил он, — что я должен выбирать — пригото-

вить ли мне уроки на завтра или выпустить стенную газету. Если я не приготовлю урока, я подведу только себя, а если не выпущу газету, — подведу класс».

Сами ученики дали Пр. должный ответ, доказав, что успешная учеба — важнейшая обязанность ученика, имеющая огромное общественное значение. Вместе с тем, они резонно указали Пр., что выпуск газеты не следует дотягивать до последнего момента и доводить дело до того, что приходится выбирать между приготовлением уроков и выпуском газеты.

Во время диспута возник и другой вопрос, также связанный с неправильными установками некоторых учеников, — вопрос о значении не только сплоченности, но и должной направленности классного коллектива.

Выше уже отмечалось, что, как писали некоторые из учеников, в коллективе им все дорого, — и хорошее и дурное. Один из учеников девятого-второго класса Л. (сильный ученик, активный общественник и вместе с тем постоянный участник различных шалостей учеников) приводит, как положительный пример сплоченности класса, случай коллективного отказа учеников класса писать контрольную работу; при этом он особенно подчеркивает то, что даже те ученики, которые подготовились к работе, также отказались писать, поддержав таким образом своих товарищей. «Такого рода сплоченность, — пишет Л., — я ценю нисколько не меньше, чем организованность ребят при выполнении общественных поручений, несмотря на то, что здесь проявилась недисциплинированность класса».

Вокруг этого вопроса на диспуте также развернулись горячие прения, а попутно возник и вопрос о том, можно ли выдать товарища, нарушившего дисциплину.

Все эти споры свидетельствуют о том, что некоторые учащиеся делают неправильные конкретные выводы из своих отвлеченных представлений о чести класса.

Характерно, что эти ошибочные суждения имеют в своей основе переоценку или неправильное толкование сплоченности класса и его общественной работы, т. е. тех самых моментов, которые, как мы видели, являются главными критериями оценки учащимися девятых классов своих коллективов и отдельных товарищей.

В некоторых случаях даже очень высокие теоретические определения явно расходятся с практическими делами.

Живым примером может служить ученик девятого-первого класса К. И в своем сочинении, и в выступлении на диспуте он высказал ряд хороших, зрелых мыслей о том, в чем должна выражаться борьба за честь класса. В частности, он заявил на диспуте: «Вот я получил три двойки в четверти, но никто мне и слова не сказал по этому поводу. А если бы я отстал в соревновании по бегу, — наверное попрекнули бы». Но это заявление не помешало К. получать и дальше двойки и даже отказаться отвечать на уроке географии. Как видно, у К. теория явно расходится с практикой.

У нас нет оснований считать такое расхождение типичным явлением. Однако самый факт его свидетельствует о том, что умение ученика правильно определить понятие о чести класса и даже раскрыть достаточно глубоко общественное значение этого понятия еще не гарантирует действительного осуществления на практике борьбы за эту честь.

Б. Девятые классы женской школы

Мы наблюдали за учащимися двух параллелей девятого класса в этой школе. Оба коллектива — девятый-первый и девятый-второй — не представляют существенных различий по возрастному и социальному составу учащихся. В девятом-первом несколько больше сильных, способных учениц. Большая часть учащихся — комсомолки. В девятом-втором собран почти весь комсомольский актив, класс почти сплошь комсомольский. Обоими классами руководит преподаватель литературы Е. В. Дудина, исключительно чуткий и вдумчивый воспитатель. Прекрасно зная каждую из своих воспитанниц, Е. В. вносит в свою работу много энергии и много любви к своим воспитанницам, а поэтому и с их стороны пользуется огромным авторитетом и любовью.

Девятый-первый класс в большинстве состоит из девочек, переживших блокаду в Ленинграде. Еще в прошлом году класс находился под преимущественным влиянием этой группы. Однако за последнее время в класс влилось много новых девочек; некоторые среди них также стали пользоваться авторитетом. В этом году, как отмечают и сами девочки и учителя, класс, как коллектив, стал менее организованным. В нем имеется несколько отдельных групп девочек, объединенных разными интересами, — правда, интересами серьезными (литература, математика, искусство), но все же различными. Объединяющего эти группы организующего ядра в классе не чувствуется, несмотря на наличие девочек с положительной общественной направленностью и организаторскими способностями. Недостаточную роль играет в жизни класса комсомольская организация (хотя, по сравнению с мужской школой, ее влияние в этом классе несомненно ощущается больше).

Наибольшим авторитетом в классе пользуется Б. — староста класса. Хорошо успевающая, сосредоточенная и серьезная девочка, Б. очень правдива и требовательна к другим и к себе. Она умеет быть распорядительной и подчинять себе других. Когда в классе происходит конфликт, Б. умеет разобрать его «по справедливости». Б. провела в Ленинграде весь период блокады. Всегда спокойная и ровная (и в школе, и дома), она пользуется везде уважением.

Определенным авторитетом в классе пользуется и К. — очень принципиальная, строгая к себе и другим девочка, не боящаяся открыто выразить свое мнение о непорядках в классе и в поведении отдельных учениц. Отличную учебу К. сочетает с активной общественной работой (пионервожатой в одном из шестых классов). К. оказывает несомненно положительное влияние на некоторых учениц, например на Б-ву, которую она нередко удерживает от легкомысленных поступков.

Только полгода учится в школе Л., но она успела уже завоевать общую любовь и расположение в классе. Всегда бодрая, жизнерадостная, общительная и сердечная, живой и деятельный человек, хороший товарищ, — Л. активно участвует в общественной жизни класса и, в особенности, в самодеятельности. В своих выступлениях в классе она по большей части отмечает положительные явления в жизни класса.

Большой любовью пользуется со стороны многих девочек и ученица Х. — очень скромная девочка, очень требовательная к себе, проявляющая большую тревогу за свои поступки. Всегда, в любом трудном деле Х. готова оказать помощь подругам, причем оказывает ее незаметно, не подчеркивая своих знаний. Некоторая неуверенность в себе снижает роль Х. в классе.

Можно было бы назвать еще ряд девочек, способных и активных, оказывающих влияние на ряд других учениц класса. Однако, как уже было сказано выше, класс нельзя признать достаточно сплоченным и организованным. В этом направлении требуется еще большая работа. В частности, необходимо усиление влияния комсомольской организации в классе (хотя, как было также указано, это влияние уже сегодня чувствуется больше, чем в девятых классах мужской школы). Вообще, по сравнению с мальчиками, здесь значительно активнее и живее протекает общественная жизнь класса, больше проявляется инициатива самих учениц в обсуждении и хороших, и плохих поступков[1].

Девятый-второй класс той же школы, по сравнению с девятым-первым, представляется более сплоченным и организованным, хотя в этом отношении перед ним стояли бо́льшие трудности. Этот класс сформирован, главным образом, из девочек, вернувшихся после эвакуации. В прошлом учебном году (1944—45) этот класс считался в школе одним из слабо успевающих и мало дисциплинированных. К 1945—1946 году положение значительно изменилось, хотя отдельные отрицательные явления (и в частности проявление отдельными ученицами индивидуализма, отрыва от коллектива) еще не изжиты полностью. По своей дисциплинированности и организованности этот класс в нынешнем учебном году опередил девятый-первый. И одной из причин такого успеха является наличие в классе здорового комсомольского ядра, сумевшего организовать и сплотить вокруг себя актив класса. Характерно, что в этом классе (в отличие от обоих девятых классов мужской школы) почти каждая девочка в своем сочинении о чести класса что-нибудь написала о комсомоле: большинство отмечало положительное влияние комсомольской организации, некоторые критиковали комсомольцев, их отношение к товарищам и т. п. — и уже этот факт свидетельствует о заметной роли комсомольской организации в жизни класса.

Ряд девочек девятого-второго класса пользуется авторитетом и влиянием в классе. Среди них, прежде всего, следует отметить Я. — секретаря комсомольской организации школы. Я. — очень серьезная ученица, требовательная к себе, постоянно анализирующая свои поступки. С мнением Я. ученицы класса считаются, она пользуется определенным авторитетом и влиянием. Несколько мешает ей «менторский тон» (по выражению некоторых учениц класса), который создает впечатление некоторого высокомерия и не содействует установлению хороших, товарищеских отношений со всеми ученицами класса.

Несомненным авторитетом пользуется в классе К. Очень добрая и отзывчивая, она является всегда примером хорошей, товарищеской дружбы. Ее влияние несколько снижается из-за мягкости характера и отсутствия честолюбия.

Ученица В., напротив, очень честолюбива, но честолюбива в хорошем смысле этого слова. Ее честолюбие сочетается с большим стремлением не уронить достоинства своего класса, все неудачи и неуспехи которого она переживает очень остро. В. имеет большое влияние в классе, с ней считаются, с нее берут пример, как с хорошей ученицы и внимательного товарища.

Определенным положительным влиянием пользуется в классе ученица П., — очень серьезная, вдумчивая и дисциплинированная девочка.

[1] В этом классном коллективе в 1946/47 учебном году произошли еще более значительные изменения, чем в аналогичном классе мужской школы. Но об этих изменениях будет подробнее сообщено в другом исследовании.

Особенно импонирует ученицам выдержка П., умение обдумать, рассмотреть каждый вопрос со всех сторон. «Нельзя так сразу обвинять человека, надо обдумать», — часто говорит П., когда обсуждается поступок той или другой ученицы класса.

Можно было бы назвать и ряд других учениц класса, например, Б., — исключительно одаренную и развитую девочку, отличницу учебы, политически грамотную, очень оригинальную в своих суждениях и высказываниях и в то же время очень скромную. Б. пользуется авторитетом и уважением, но влияние ее на класс ослабляется вследствие отсутствия у нее некоторых волевых качеств — умения сдерживать свои порывы, устойчивости воли и настойчивости.

Как видно из приведенной беглой характеристики учениц девятого-второго класса, оказывающих определенное влияние на класс, каждая из них, сама по себе, не представляет собой чего-то выдающегося, особенно яркого; своими личными качествами они не превосходят, каждая в отдельности, учениц девятого-первого класса. И тем не менее, она (вместе с некоторыми другими девочками) составляют настоящий актив, настоящее организующее ядро класса, активно работающее над его объединением и добившееся в этом отношении определенных положительных результатов, хотя еще очень многое им предстоит сделать в дальнейшем.

Как же относятся ученицы девятых классов женской школы к своему классному коллективу?

Так же, как и у мальчиков, здесь происходит р е з к а я д и ф ф е р е н ц и а ц и я и большое расхождение в оценке своего коллектива со стороны отдельных учениц. Один и тот же класс одна девочка характеризует как исключительно дружный и сплоченный, а другая — как разрозненный, недружный, распадающийся. Это расхождение мнений имеется среди девочек как девятого-первого, так и девятого-второго классов; однако соотношение числа положительных и числа отрицательных отзывов в обоих этих классах различное (в соответствии с действительным положением вещей).

Так, в д е в я т о м - п е р в о м к л а с с е лишь немногие девочки (7) дают положительную оценку своего классного коллектива. Только семь девочек считают свой класс дружным и спаянным. Некоторые ученицы отмечают положительное влияние класса на отдельных учащихся. Одна из девочек рассказывает о том, как в результате обсуждения на классном собрании прекратились разговоры на уроке географии. Несколько девочек отмечают имеющую место помощь отстающим со стороны более сильных учениц. В отдельных сочинениях отмечается также серьезное отношение учениц к учебной работе и серьезный характер интересов большинства девочек (математика, физика, химия, литература).

Но большинство учениц девятого-первого класса с у р о в о к р и т и к у е т свой классный коллектив. Восемнадцать учениц считают свой класс недружным, неспаянным, лишенным общих интересов; многие из них видят причину этого в существовании отдельных групп, на которые разбит класс и которые подрывают его единство. Другие девочки видят корень зла в эгоизме многих учениц класса.

«Почему в нашем классе мало подруг? — спрашивает ученица К—сон и отвечает сама: да это потому, что девочки у нас немалые эгоисты. Каждый старается лишь для себя, каждый старается своим «я» загородить другого... В нашем классе четыре новых ученицы. Это девочки, которым следовало бы помочь, т. к. они отстали. Но поддержки, по-моему, даже моральной, они не получают».

В ряде сочинений отмечается отрицательная направленность классного коллектива: отмечаются, как массовое явление, списывание, подсказка, укрывательство нарушителей дисциплины, обман учителей, коллективные отказы от уроков. Все эти явления в принципе осуждаются, но в отдельных работах имеются попытки оправдать такие факты сложившимися школьными традициями.

Из других отрицательных моментов отмечаются: недостаточно серьезное отношение отдельных учениц к учебе, недобросовестное выполнение многими девочками общественных поручений, массовое нарушение дисциплины на уроках и на перемене.

Очень много внимания уделяется в ряде сочинений фактам нехороших, нетоварищеских взаимоотношений между девочками: отмечают недостаточную чуткость к товарищам, неумение во-время сказать товарищу участливое слово; с другой стороны, иногда подруге приносят прямой вред неискренними слезами там, где надо было бы «подойти просто жестоко» (из сочинения ученицы Л.).

В отдельных сочинениях отмечается некоторая самоуспокоенность класса, привычка «смотреть на свои дела сквозь розовый флёр» (учен. А.), а также недостаточная настойчивость в борьбе за устранение известных классу недостатков.

Ученица С. пишет: «На собраниях мы много говорим о том, что у нас много двоек, что, ликвидируя их, мы поднимем честь класса. А принимаем ли мы меры борьбы? Нет, мы только говорим. Вот она, «маниловщина».

Подобные критические замечания можно встретить и в сочинениях тех девочек, которые в основном положительно оценивают свой класс, как коллектив (и которые, как уже было сказано, составляют в этом классе меньшинство).

Иное соотношение положительных и отрицательных оценок имеет место в девятом-втором классе. Здесь большинство девочек оценивает свой классовый коллектив положительно. В 21 сочинении класс характеризуется, как единый, сплоченный, дружный.

Ученица В. пишет: «Класс наш очень дружный. Здесь все понимают друг друга, нет у нас отчужденности от класса, от школы. Мы не оставим товарища в беде. Если кто получает плохие оценки, не укоряем сразу, а узнаем причину, и плохо бывает лентяю, когда ему нечего сказать классу, ему больно и стыдно смотреть на подруг».

Во многих сочинениях приводятся факты положительного влияния класса на отдельных учениц. Рассказывают о «многодвоечницах», о невнимательных ученицах, которые под влиянием обсуждения их поведения в классе исправлялись. Особенно подчеркивается влияние в этом вопросе комсомольской организации. В двух сочинениях девочки рассказывают об одной девочке, которая разорвала свой дневник потому, что в нем стояло много двоек, и завела другой дневник специально для своей матери. Класс заставил эту девочку завести настоящий дневник и показывать его матери, одновременно оказав ей помощь в работе. Теперь это одна из хороших учениц.

В ряде сочинений особо отмечается, как положительная черта класса, проводящаяся в нем работа по самовоспитанию, по борьбе с резкостью и грубостью отдельных учениц. При этом особо подчеркивается значение товарищеской критики. Так, ученица А. рассказывает о пятерке учениц, которая завела специальную тетрадь: «Мое мнение». В этой тетради каждая из пятерки откровенно записывала о своих подругах и хорошее, и плохое. Эта тетрадь, отмечают девочки, очень помогла им.

В других сочинениях отмечается активная общественная работа класса, проявляющаяся в особенности при устройстве вечеров, выпуске предметных газет и выполнении общественных поручений.

Однако, наряду с этим преобладающим в классе положительным отношением девочек к своему классному коллективу, часть учениц дает ему отрицательную оценку. В тринадцати сочинениях классный коллектив расценивается, как недружный, неспаянный, а отдельные ученицы считают, что в классе вообще нет настоящего коллектива, а есть либо отдельные группки девочек, тесно сплоченные между собой, но оторванные от общего коллектива, либо отдельные «индивидуальности», живущие своей замкнутой жизнью, своими узкими интересами.

Ученица К. пишет: «Товарищеское отношение друг к другу в нашем классе почти не существует... Существуют просто хорошие отношения... Я училась в нескольких совершенно различных по своему составу классах и нигде не видела еще такого собрания маленьких разных людей»... «У нас, мне кажется, собралось слишком много «личностей» в классе».

«Второй год я учусь с девочками, — пишет ученица Б., — но сплоченности и дружбы нет в нашем классе такой, какая должна бы быть. Ученицы нашего класса беспокоятся только за себя: чтобы не получить двойки, чтобы такое не сделать, чтобы не было неприятностей только этой ученице, а до чести всего класса им дела нет».

Таким образом, в оценке данного классного коллектива существует резкое расхождение во мнениях.

При этом следует отметить, что и среди тех сочинений, в которых классу дается, в основном, положительная оценка, мы встречаем большое количество критических замечаний по поводу отдельных недостатков класса.

За что же больше всего критикуют ученицы свой класс?

Прежде всего, за недостаточную активность в борьбе за высокую успеваемость и образцовую дисциплину.

«Мы еще не добились, — пишет ученица В., — стопроцентной успеваемости и дисциплины, а у нас есть все возможности к тому, чтобы быть первым классом по школе, так как в нашем классе находится почти весь комсомольский актив, и это надо поставить ему в вину (мне, в частности)».

Ряд учениц сурово осуждает класс за попустительство нарушителям дисциплины, терпимое отношение к дурным поступкам отдельных учениц.

«Некоторые ученицы, — рассказывает Пр—ва, — узнав о том, что будет опрос, не являются в класс. Многие еще пользуются тем, что некоторые учителя не знают фамилий всех учениц. Эти ученицы, присутствуя на уроке, сами говорят, что их нет. А на другой день у них хватает наглости заявить, что они не приготовили урока, так как их не было в классе накануне. И класс на это смотрит спокойно».

«Почти каждый день перед уроком, — пишет другая ученица, Б., — в особенности перед контрольными, стоит такой невообразимый шум, что минут пятнадцать после звонка сидишь оглушенный этим шумом и ревом. Мы понимаем, что это нехорошо, но каждая из нас держит это мнение в самой себе и никогда не поставит вопроса перед классным собранием».

В ряде сочинений подвергается суровой критике недостаточная общественная активность многих учениц класса, их недобросовестное отношение к выполнению общественных поручений.

Ученица К—о пишет: «Часто можно встретить девочек, которые на общественные нагрузки смотрят, как на нечто непосильное, и с прискорбным видом махают рукой, говоря этим, что бесполезно проводить какое-либо мероприятие с такими нейтральными людьми, как в нашем классе. Казалось бы, что такое неверие в наши силы должно бы возмутить последних, но они облегченно вздыхают и рады, что от них «отказались».

«Некоторые из наших девочек вообще не участвуют в жизни класса, — пишет ученица М., — не ходят на классные вечера, обособляются от массы... Некоторые прямо заявляют, что свое «я» им гораздо дороже, чем честь всего класса, и, не считаясь ни с чем, они делают по-своему».

Как общий недостаток в постановке и проведении общественной работы, в отдельных сочинениях отмечается, что работа по большей части ведется как-то вспышками, что «мы горячо беремся, но не до конца выполняем».

В ряде сочинений отмечается, что единство, сплоченность коллектива не всегда сочетается с высокой принципиальностью и потому принимает иногда дурной уклон, выражаясь в подсказывании, списывании, укрывательстве нарушителей дисциплины, лодырей и прогульщиков.

«Очень плачевно, — пишет ученица Пр—ва, — что единство класса чаще проявляется в плохих и глупых поступках. Конечно, не весь класс такой, но в нем существуют «заправилы», а за ними очень часто следуют и остальные из так называемого чувства «товарищества». Очень часто бывает так, что несколько учениц не приготовили урока. Чаще всего это «заправилы». Они уговаривают и остальных сказать учителю, что они урок «не поняли», и весь урок уходит на объяснение этого «непонятого» материала.

Другая ученица, Ал—ва, пишет: «Нередко единство класса проявляется в отрицательную сторону. Бывает, что ученицы (после какого-нибудь школьного вечера или просто по недоразумению) не выучили урока и коллективно отказываются. Или же, например, наши ученицы всегда покрывают виновного. Это, конечно, нехорошая сторона нашего коллектива».

Как видно из приведенных высказываний, критика ученицами девятого-второго класса своего классного коллектива ведется в большинстве случаев с достаточно высоких, принципиальных позиций. В центре этой критики — вопросы единства коллектива, его борьбы за общую успеваемость, его общественной работы.

С тех же позиций критикуются и отдельные ученицы. Основной критерий здесь — отношение той или иной ученицы к интересам класса, к его общественной работе.

Особенно сурово осуждаются проявления индивидуализма, противопоставления себя коллективу. Интересен в этом отношении эпизод, который произошел во время диспута о чести класса. Одной из первых на этом диспуте выступила ученица девятого-первого класса Г. Это одна из очень одаренных, талантливых учениц, но несколько эгоцентричная (в силу условий воспитания), несколько замкнутая и отчужденная от класса (хотя за последний год Г. стала больше участвовать в общественной жизни класса). В своем сочинении она очень отрицательно охарактеризовала свой класс, заявляя, что он вообще не может быть назван коллективом, а закончила сочинение словами Лермонтова: «Печально я гляжу на наше поколенье». И вот на диспуте Г. взяли буквально в штыки: ее упрекали в отрыве от коллектива, в неверии в силы коллектива, в нежелании самой постараться поднять свой коллектив и т. д. Даже девочки из других классов заметили, как враждебно встретили ученицы девятого-первого класса выступление Г. и ее критические замечания, в то время, как к критике (и подчас гораздо более острой) со стороны других учениц отношение было совсем иным.

Какие выводы можно сделать из суждений учениц обоих девятых классов женской школы о своих классных коллективах и об отдельных их членах?

Нам представляется, что это в основном, те же выводы, которые были нами выше сделаны по отношению к ученикам девятых классов мужской школы.

Первый из них состоит в том, что у девочек девятого класса проявляется, по сравнению с ученицами шестого класса, более критическое отношение к своему классу и к отдельным его ученицам.

«О нашем классе можно сказать, что он полон критиков», — пишет ученица девятого-первого класса К.

О широком развитии критики пишут и ученицы девятого-второго класса, но, как уже отмечалось выше, они расценивают эту критику, как положительный момент, помогающий им изживать свои недостатки.

В отдельных случаях эта критика может быть неправильной, необъективной; но в целом развитие и усиление критического отношения к классу представляет несомненно положительный факт. Оно свидетельствует о том, что учащиеся предъявляют к своему классному коллективу, к своим подругам и к самим себе гораздо более высокие требования, чем ученицы шестого класса.

А с этим выводом связан и второй вывод: самый характер критики, позиции, с которых она в большинстве случаев ведется — свидетельствует о более высоком уровне осознания ученицами девятых классов своих обязанностей по отношению к коллективу своего класса и школы.

Об этом же говорят и их ответы в сочинениях на вопрос о чести класса и школы.

Большинство девочек дали в своих сочинениях прямой ответ на вопрос, что значит дорожить честью класса и школы. При этом они очень конкретно указывают практический путь борьбы за честь класса. По полноте и подробности раскрытия конкретных путей борьбы за честь школы и класса девочки девятых классов далеко оставляют позади себя не только девочек шестого класса, но и мальчиков девятых классов.

Перечисляя конкретные формы борьбы за честь класса и школы, девочки почти во всех сочинениях указывают три: 1) борьбу за повышение успеваемости (каждой ученицы в отдельности и класса в целом), расширение и углубление своих знаний; 2) укрепление дисциплины класса, точное выполнение правил для учащихся, образцовое поведение не только в школе, но и за ее пределами; 3) укрепление дружбы и спаянности классного коллектива и добросовестное выполнение общественных поручений.

Ряд девочек более подробно раскрывает отдельные задачи, в разрешении которых должна проявляться борьба за честь своего класса и школы. В частности, в отдельных сочинениях указываются следующие задачи: 1) помогать неуспевающим, подтягивать более слабых; 2) уважать учителей; 3) держать свой класс в чистоте и порядке; 4) ходить самим аккуратно одетыми; 5) быть внимательными и вежливыми; 6) прививать себе хорошие манеры; 7) любить труд; 8) помогать дома родителям; 9) быть честными и искренними; 10) влиять положительно на отдельных учениц, указывать им на их недостатки; 11) вырабатывать у себя чувство ответственности перед классом за свои поступки; 12) ни на минуту не забывать, что являешься учеником школы, класса и не допускать ничего, что могло бы лечь пятном на честь школы и класса; 13) стараться, чтобы класс и школа были первыми во всех отношениях.

Уже из этого перечня видно, что девочки девятых классов представляют себе задачи борьбы за честь класса очень конкретно.

Эту мысль хорошо выразила ученица девятого-второго класса К. В своем сочинении она пишет: «Честь школы и честь класса — это понятие, которое складывается из тысячи мелких поступков отдельных учеников».

Даже в тех немногих сочинениях, в которых не дан прямой ответ на вопрос о том, что такое честь класса, девочки, констатируя необходимость бороться за честь класса, перечисляют далее конкретные примеры из жизни класса, показывающие, насколько класс успешно или неуспешно ведет эту борьбу.

Наряду с перечислением конкретных путей и форм борьбы за честь класса, некоторые ученицы девятых классов пытаются дать и более обобщенное определение самого понятия о чести класса и школы, более глубоко обосновать необходимость борьбы за эту честь, раскрыть ее общественное значение. Однако таких более обобщенных определений у девочек мы встречаем значительно меньше, чем у мальчиков. Так, вопрос о том, почему надо бороться за честь класса и школы, освещают только восемь учениц девятого-первого класса и только три ученицы девятого-второго. И по глубине теоретического обоснования необходимости борьбы за честь класса девочки девятых классов уступают мальчикам тех же классов.

Что касается отдельных вариантов определения понятия о чести класса и школы, то они у девочек не отличаются существенно от тех типов определения, которые мы видели у мальчиков девятых классов. Более выражена лишь тенденция девочек от таких более обобщенных определений тут же переходить к конкретным примерам.

Приведем примеры таких определений.

1. Эмоциональные определения. Этот тип встречается в обеих параллелях девятого класса.

Ученицы девятого-первого класса Б. и Х. указывают, что и школа и класс — это второй дом для каждой девочки. Школа — самое светлое воспоминание в жизни. Поэтому честь ее дорога каждой ученице.

В таком же плане строит свое определение и ученица девятого-второго класса Г. «Школа каждому близка и дорога. После себя на всю жизнь она оставляет неизгладимое впечатление. Мне кажется, я сужу по моим подругам и себе, что все любят школу, как родной дом».

«Я понимаю под этим словом что-то большое, сильное. И вообще к школе я отношусь с большой любовью. А если любишь школу, то как можно не дорожить ее честью. Я считаю, что честь школы — это моя честь», — пишет ученица того же класса И.

А ученица Я., начиная с такого же эмоционального определения, поясняет его конкретным примером: «Я не понимаю, — пишет она, — как может школьник или школьница не поддерживать чести класса и чести школы. Ведь это значит, что она не уважает окружающих ее товарищей и учителей. Значит, она не уважает и себя. За все девять лет учебы я не видела учащихся, которые не дорожат честью класса... Помню, когда я училась в IV классе, у нас был один ученик. За один поступок ему сказали, что его исключат из школы, а всему классу объявят выговор по школе за то, что они допустили это. Он мрачно ответил: «Не объявляйте выговора классу». — Вот это, по-моему, и есть то, что называют честь класса».

2. Сравнение. Этот тип определения мы нашли только у двух девочек девятого-первого класса.

Ученица Г. пишет: «В советской стране люди дорожат честью своего коллектива больше, чем своей собственной. Каждый боец Красной Армии, каждый краснофлотец дорожит честью своего отделения, своего корабля, и всем своим поведением старается поддержать эту честь. Каждый рабочий своей работой старается поддержать честь заводской марки». И дальше ставит вопрос: «Как же ученицы девятого-первого класса поступают, чтобы поддержать честь своего коллектива?»

В таком же плане высказывается и ученица того же класса Д.: «Каждый ученик должен дорожить честью класса и школы, как рабочий дорожит честью своего предприятия. У нас сейчас идет период мирного строительства, восстановления разрушенного. Рабочие встают на стахановские вахты, а от нас, учащихся, требуется только хорошая учеба. Именно в этом и будет наша помощь».

3. Определение чести класса и школы, исходящее из понятия о личной чести. Такие определения встречаются в обеих параллелях.

Ученица девятого-первого класса С. пишет: «Старик Гринев, провожая сына, сказал ему: «Береги платье снова, а честь смолоду». Здесь он подразумевал честь дворянскую, честь индивидуальную. Мы живем в социалистическом обществе, поэтому для нас, кроме чести личной, должна существовать честь коллектива, и эта честь иногда стоит выше личной чести».

Более развернутое определение такого типа, вместе с некоторой попыткой раскрыть и общественное значение борьбы за честь класса и школы, дает ученица девятого-второго класса Б-ва: «Честь — это чувство, знакомое каждому человеку. Большинство людей стремится стать лучше, совершенствоваться в своих делах, поступках и мыслях, стремится выше поднять свою честь. Но недостоин уважения тот человек, который стремится совершенствовать только себя, сделать лучше только себя, выдвинуться. Жизнь человека тесно связана с жизнью общества, в котором он живет, и самой почетной задачей для человека является улучшение жизни этого общества. То же самое можно сказать и о нас, школьниках. Большинство из нас стремится хорошо учиться, но не все по-настоящему заботятся о том, чтобы все товарищи хорошо учились и чтобы они становились лучше».

4. Определение общественного содержания понятия чести класса и школы, раскрытие общественного значения борьбы за эту честь. Определений этого типа у девочек встречается очень мало, и они ограничиваются лишь указанием на значение школы в воспитании советского гражданина. Приводим два наиболее развернутых определения такого типа. Оба они даны ученицами девятого-первого класса:

Ученица М. пишет: «В школе каждый проводит часть своего детства и начало юношества. С первого дня поступления в школу и до последних дней, до выпуска, мы ежедневно узнаем новое, неизвестное нам. В школе мы получаем ответы на то, что нас удивило и что мы не могли еще объяснить. Знания, полученные нами в школе, дают возможность понять жизнь; в школе нам прививаются благородные стремления, нас учат любить свою страну, стремиться принести своей жизнью пользу. За то, что школа является вторым домом, мы должны любить и бороться за ее честь».

Другая ученица, Л-ис, пишет: «Большую часть детства и отрочества проводим мы в школе. Безусловно мы ходим в школу с целью обогатить свой умственный багаж, получить побольше знаний. Но не только это получаем мы в школе. Еще в школьные годы у нас вырабатывается характер. Характер же вырабатывает в нас среда, т. е. круг школьных товарищей. Поэтому никогда не надо сторониться от этой среды... Если мы не будем критически подходить к своим поступкам, то это отразится и на характере, и на восприятии культуры, и на работоспособности. Таким образом, мы видим, что наше старание улучшить успеваемость, дисциплину, является просто необходимым в нашей жизни, если мы хотим стать культурными, честными гражданами нашей страны».

Сопоставляя эти ответы с определениями мальчиков, не трудно убедиться, насколько последние превосходят их по глубине и продуманности. В определениях девочек общественное значение борьбы за честь класса и честь школы остается, по существу, нераскрытым. В первом из приведенных определений автор не доводит своей мысли до логического конца, а сбивается на тип эмоционального определения. И во втором определении общественное значение борьбы за честь класса и школы раскрывается лишь частично.

Таким образом, если многостороннее представление о конкретных путях борьбы за честь класса и школы является сильной стороной девочек, то теоретическое осмысливание понятия о чести класса и школы представляет их слабую сторону.

Так же, как и у мальчиков, у девочек встречаются и неправильные представления по некоторым вопросам, связанным с борьбой за честь класса и школы. Правда, в отличие от мальчиков, ни одна из девочек

не подвергает сомнению вопрос о значении борьбы за повышение успеваемости: все они считают это дело первым составным элементом борьбы за честь класса. Зато по вопросу о *направленности* коллектива некоторые девочки высказывают неправильные суждения.

Так, ученицы девятого-второго класса Х. и И-ва рассказывают об имевшем место осенью этого года случае, когда класс пытался коллективно отказаться отвечать по истории: целый ряд девочек, вызванных учителем, отказались отвечать, но, в конце концов, нашлись ученицы, которые стали отвечать. После урока устроили обсуждение этого случая, причем класс раскололся на две части: одни порицали девочек, которые сорвали попытку коллективного отказа, другие их оправдывали. Как же оценивают поведение класса авторы приведенных сочинений?

И-ва видит в факте коллективного отказа проявление сплоченности коллектива: «Конечно, — пишет она, — это нехороший факт, что мы не выучили и получили двойки. Но это доказывает сплоченность класса. И после этого случая, — отмечает И-ва, — класс не только не раскололся, а стал еще более сплоченным».

Так же смотрит на вещи и ученица Х. «Многие из нас, — пишет она, — очень жалели, что из отказа ничего не вышло. Я тоже жалела, потому что считаю, что класс *должен быть сплочен как в своих хороших, так и в плохих поступках*».

Такое неправильное представление, что главным достоинством классного коллектива является его сплоченность, независимо от ее направленности, тесно связано с имеющими место в обоих классах подсказыванием, списыванием, укрывательством нарушителей дисциплины и другими проявлениями ложного понимания товарищества. Мы уже указывали, что большинство девочек осуждает эти явления, однако достаточной борьбы с ними не ведется. А отдельные девочки (их, правда, единицы) считают эти явления неизбежным и неустранимым злом.

Так, говоря о распространенном в классе подсказывании, ученица девятого-второго класса Т. заявляет: «С этим злом трудно бороться: оно было всегда и, по-моему, всегда останется».

А ученица того же класса Як-ва пишет, что, по ее мнению, не всякое подсказывание вредно: «Если я чувствую, что подруга систематически не учит урока и надеется на тихий шопот сидящего за первой партой, то я ей никогда не подскажу. Но если одна фраза может помочь товарищу, то подскажу обязательно».

Все эти неправильные установки отдельных учениц были подвергнуты серьезному обсуждению на диспуте о чести класса и школы. В результате обсуждения участники диспута пришли к единодушному мнению, что вопрос о сплоченности коллектива и товариществе в нем нельзя отрывать от вопроса о направленности коллектива, о принципиальности в его работе.

Что касается вопроса о соответствии между теоретическим уровнем определения своих обязанностей по отношению к коллективу и практическими делами, то в этом отношении у девочек встречается меньше расхождений, чем у мальчиков. Наиболее развернутые, полные и продуманные определения понятия о чести класса и о путях борьбы за эту честь дают как раз те девочки, которые и на практике играют наиболее значительную роль в жизни классных коллективов. Ученица Г-з, о конфликте которой со своим классом было рассказано выше, представляет едва ли не единственное исключение в этом отношении.

В. Общие выводы по девятым классам

Какие общие выводы вытекают из рассмотренных материалов по всем девятым классам — и мужской и женской школ?

Сопоставляя эти материалы с изложенными ранее данными по шестым классам, можно отметить следующие особенности, характеризую-

щие формирование отношения к коллективу, и поведения у старших учеников:

1. Во всех четырех девятых классах — и у мальчиков, и у девочек — отчетливо выступает дифференциация в отношении учащихся к своему классному коллективу. Эта дифференциация не может быть объяснена только особенностями того или иного коллектива, ибо диаметрально противоположные мнения о коллективе высказываются членами одного и того же классного коллектива. Положительное или отрицательное отношение отдельных учащихся к своему классному коллективу зависит, в значительной мере, от того, насколько активно включился ученик в общественную работу коллектива, насколько она его интересует и увлекает, насколько она стала для него «сферой целей» (Леонтьев). А это, в свою очередь, зависит, с одной стороны, от характера наличных интересов школьника, а с другой — от самой организации общественной работы.

Дифференциация в отношении учащихся девятых классов к своему классному коллективу связана, следовательно, с дифференциацией интересов и склонностей учащихся. Она связана также и с более резким выявлением в этом возрасте характерологических особенностей учащихся.

2. Во всех четырех девятых классах отмечается значительное усиление критического отношения учащихся как ко всему классному коллективу в целом, так и к отдельным ученикам.

Более высокие требования предъявляются учениками девятых классов к своим товарищам как в отношении их учебной и общественной деятельности, так и в отношении их поведения и способов общения с товарищами, их характерологических особенностей.

Дифференциация интересов школьников девятых классов, с одной стороны, а с другой — усиление их критического отношения к классу, школе и друг к другу, — объективно усложняют условия привыкания учащихся в этом возрасте к своему коллективу, формирования привязанности к нему. Учащиеся девятых классов не являются бо́льшими индивидуалистами, чем шестиклассники, но формирование коллектива в этом возрасте происходит на более высокой основе и потому представляет более сложный процесс.

3. Главными критериями оценки своего классного коллектива у девятиклассников являются его сплоченность и общественная активность, а главным критерием взаимооценки учащихся — отношение оцениваемого товарища к общественной работе класса. Этот же критерий кладется и в основу самооценки учащихся.

Таким образом, и взаимооценка, и самооценка учащихся девятых классов формируется не только под влиянием требований школы и оценки воспитателя (как это имело место в шестом классе), но также и на основе относительно-самостоятельной общественной деятельности самих учащихся в своем классном коллективе, на основе сознательного участия в борьбе всего классного коллектива за высокую успеваемость и образцовую дисциплину.

4. С формированием этой относительно самостоятельной общественной деятельности связано и более глубокое осознание учащимися девятых классов своего долга по отношению к коллективу класса, по отношению к школе и по отношению к своей социалистической Родине. Это нашло свое выражение как в тех развернутых определениях, кото-

рые были даны рядом учащихся по вопросу о чести класса, так и в их конкретных практических делах.

Осознание учащимися девятых классов своего общественного долга, превращение общественной деятельности класса в основной критерий отношения к классу, взаимооценки и самооценки, — говорят о формировании у девятиклассников более высокой формы самосознания, — осознания себя, как субъектов своей учебной и общественной деятельности.

Приведенные данные, вместе с тем, свидетельствуют об огромной роли общественной деятельности школьников старших классов в формировании их отношения к своему классному коллективу и в развитии их самосознания.

В следующей главе мы рассмотрим, как влияют некоторое формы этой общественной деятельности на формирование привязанности учащихся к коллективу своего класса и школы и на развитие разных сторон их самосознания.

IV. ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ, ФОРМИРОВАНИЕ ИХ ПРИВЯЗАННОСТИ К КОЛЛЕКТИВУ И РАЗВИТИЕ ОТДЕЛЬНЫХ СТОРОН ИХ САМОСОЗНАНИЯ

Одним из основных положений советской психологии является положение о том, что психическое развитие человека, формирование всех свойств личности совершается в процессе деятельности, направленной на разрешение стоящих перед человеком жизненных задач.

Это положение подтверждается и в отношении формирования привязанности учащихся к своему коллективу и отдельным его членам. Целый ряд полученных нами материалов свидетельствует о том, что совместная деятельность учащихся, направленная на разрешение жизненных задач, стоящих перед коллективом, способствует поразительно быстрому и прочному формированию привязанности учеников к коллективу класса и школы.

Вот что рассказывает ученик девятого-второго класса нашей мужской школы Гол-ев: «В 1944 году я учился в железнодорожной школе в г. Щорсе Черниговской области. 19 июня, в самый разгар испытаний, 40 немецких самолетов появились над нашим городом, в котором было всего 4 тысячи жителей. Наша школа была сожжена, одна ученица погибла. Кое-как закончив испытания, мы стали сразу же думать о восстановлении школы. Можно было перейти учиться в городскую школу, но ученики и учителя решили иначе. Мы восстановили школу, отремонтировали негодные частные дома, сделали парты, остеклили — и учебный год начался нормально. Вот это, по-моему, и называется бороться за честь школы».

Интересно отметить, что Гол-ев, в общем, положительно относится к своей новой школе и к своему классу, — но все же он считает, что спаянность учеников здесь не такая. Привязанность к старой школе, — Щорсовской, — до сих пор очень сильно ощущается Гол-евым.

О том, как быстро возникает на основе совместной практической деятельности привязанность учащихся к своей школе и классу, свидетельствует ряд фактов, обнаружившихся при проведении переукомплектования некоторых ленинградских школ с переброской отдельных классов из одной школы в другую. Трудно перечислить, сколько делегаций от учащихся этих классов ходили в органы народного образования

с просьбой оставить их в прежней школе. А ведь в большинстве своем это коллективы, недавно сформированные.

Очень характерна в этом отношении история девятого класса одной из женских школ другого района города Ленинграда. Этот класс был сформирован из учениц различных школ района только в феврале 1946 года, причем до лета он занимался в помещении другой школы. Ни особой спаянности класса, ни привязанности девочек к школе в это время не ощущалось. К осени 1946 года освободилось собственное помещение школы. В течение сентября и половины октября ученицы школы, и, в частности, ученицы девятого класса (самого старшего в этой школе) немало поработали над приведением в порядок здания школы. В особенности старались девочки сделать уютным помещение своего класса,— они замазали в нем окна, окрасили их, вымыли сами полы и стены, достали цветы, сделали занавески и т. д. Когда в середине октября этот класс перевели в другую школу (в связи с превращением школы в неполную среднюю школу), ученицы несколько дней ходили в районный отдел народного образования, в райсовет, в городской отдел народного образования с просьбой оставить их в прежней школе, а когда перевод все-таки состоялся, они долгое время не могли привыкнуть к новой школе, неоднократно выражали свое отрицательное к ней отношение и демонстративно продолжали называть свою прежнюю школу: «наша школа».

Примерно то же происходило летом 1946 года с одним из девятых классов нашей женской школы.

Все эти примеры показывают, какую большую роль в формировании привязанности к своему коллективу играет совместная практическая деятельность учащихся.

Материал проведенных нами сочинений и высказывания учащихся на диспутах свидетельствуют, что положительное или отрицательное отношение отдельных учеников к своему классному коллективу в значительной мере зависит от того, насколько ученик активно включился в работу коллектива и насколько эта работа его удовлетворяет. Очень характерно, например, что при резком расхождении мнений учениц девятых классов женской школы о своем классе самые положительные отзывы дали в подавляющем большинстве те девочки, которые быстро включились в общественную работу и активно участвуют в ее проведении; напротив, наиболее отрицательную оценку дали ученицы, стоящие несколько в стороне от общественных дел, с трудом включающиеся в работу классного коллектива. Именно это условие, а не длительность пребывания в данном коллективе и другие, играет главную роль в определении отношения той или иной ученицы к своему классу. Вот почему, например, только недавно пришедшая в класс ученица Л. оценивает свой класс, как родной дом, а ученица Г., которая учится в классе уже второй год, не видит в классе ничего хорошего, — в нем нет ни коллектива, ни чести, — и остается лишь «печально глядеть на наше поколенье».

Особенно значительно влияние общественной работы тогда, когда эта работа захватывает человека, когда она дает ему возможность в полной мере проявить свою инициативу и свои способности.

Именно на этой основе особенно быстро и прочно формируется привязанность к коллективу, складываются отношения сплоченности и дружбы внутри коллектива.

Ученик девятого-второго класса школы Л. — один из активных участников всех общественных мероприятий и, в особенности, самодеятельности, — пишет: «С первых дней моего пребывания в классе я полностью вошел в жизнь и отношения класса

и школы. Сравнивая свой прежний класс, где «новенькие» месяцами не могли попасть в колею и итти в ногу с классом, надо признать это за положительную черту коллектива. Я могу вести большую общественную работу, моя прежняя школа знала это, но не привлекала меня к общественной работе... Первый вечер, который был при мне в школе, — это традиционный вечер, когда в школу собрались все прежние выпускники и воспитанники школы. Этот вечер явился превосходной демонстрацией той дружбы и сплоченности коллектива учеников и учителей, которая имеется в школе. Здесь меня сразу привлекли к общественной работе; я был готов к этому и чувствовал потребность что-нибудь сделать для школы, которую я ставил и ставлю выше всех других школ, где я побывал. Я с радостью согласился и ушел с головой в общественную работу. И отношение всех учеников школы и нашего класса, в частности, к этой работе было очень положительное, тогда как в других школах ребята как-то пренебрежительно относятся к ней и делают спустя рукава... Прекрасно видно отношение ребят к общественной работе и к своему классу тогда, когда этот класс устраивает вечер в школе. Чем лучше вечер, тем, значит, лучше отношение ребят к своему классу, тем дороже им честь его. Новогоднюю елку в школе устраивал наш класс. Вечер удался хорошо. И неудивительно. Все ребята, кто мог помочь чем-нибудь, старались сделать все возможное, чтобы вечер, устраиваемый нашим классом, был лучше других».

Как видно, для этого ученика общественная работа действительно стала средством выявления личности и таланта. И это, несомненно, связано с тем, что в этой работе он мог широко проявить свою собственную инициативу и активность.

Играя большую роль в формировании привязанности к своему коллективу и поведения в коллективе, общественная деятельность учащихся, вместе с тем, оказывает существенное влияние на формирование разных сторон самосознания учащихся.

Формирование самосознания — процесс очень сложный и многосторонний. В связи с интересующими нас вопросами наше внимание в этом процессе, прежде всего, привлекают три момента: а) осознание учащимися себя, как членов *классного* коллектива; б) осознание ими себя, как членов *школьного* коллектива и в) осознание ими себя, как членов советского общества, как *граждан Советского Союза*.

Все эти три момента неразрывно связаны один с другим, ибо они являются тремя сторонами одного и того же процесса — процесса формирования самосознания. Взаимосвязь этих трех сторон, их единство — один из важнейших показателей *уровня самосознания* ученика старших классов школы. В этой связи особенно большое значение приобретают такие формы общественной работы, которые направлены одновременно на формирование двух или всех трех указанных сторон. Таковы, например, те формы общественной работы, которые направлены на *одновременное осознание учащимися как своей ответственности перед классом, так и своей ответственности за свой классный коллектив перед коллективом всей школы*.

Среди удачных мероприятий этого рода следует отметить введенную в нашей мужской школе систему *ответственных заданий* отдельным классным коллективам. В 1945/46 году между старшими классами были распределены задания по подготовке школьных вечеров: десятый класс должен был подготовить и провести традиционный вечер встречи с бывшими учениками школы; девятый-первый класс — Грибоедовский вечер; девятый-второй класс — вечер, посвященный 28-й годовщине Октября; восьмой класс — вечер, посвященный 28-й годовщине Красной Армии, и т. д. В выполнение такого ответственного поручения школы вовлекся почти весь личный состав класса: одни готовили помещение, другие организовывали печатание билетов, третьи подготовляли и выпускали газету к вечеру, четвертые пригла-

шали докладчиков, пятые готовили самодеятельные выступления. Привлекались и ученики других классов, но ответственным за организацию являлся только данный коллектив, и его члены больше всего могли здесь проявить свою инициативу и организаторские способности. Разумеется, вся работа протекала под общим руководством воспитателя того класса, на который была возложена ответственность за проведение данного мероприятия.

Почти все учащиеся девятых классов этой школы с поразительным единодушием отмечают огромную положительную роль этих ответственных поручений в деле сплочения классного коллектива. В общей работе класса охотно принимали участие почти все ученики, каждый класс старался как можно лучше провести порученный ему вечер. В общей работе класса каждый находил свое место, в соответствии со своими склонностями и способностями, ученики работали, не жалея времени и сил. В процессе выполнения своего ответственного поручения класс действительно превращался в настоящий организованный коллектив, с объединяющей всех его членов общей деятельностью, со своими специальными (хотя и временными) органами. В этой работе у всех учеников вырабатывалось не только чувство ответственности перед своим классным коллективом, но и чувство ответственности за свой классный коллектив перед коллективом всей школы.

Еще больший интерес представляет другая форма деятельности учащихся, направленная на одновременное *осознание учащимися себя, как членов коллектива всей школы в целом и как граждан Советского Союза*. Я имею в виду ежегодно проводимые в 203-й школе (и в ряде других школ) *традиционные вечера встречи с бывшими выпускниками школы*. Отчет об одном из таких вечеров опубликован в «Ленинградской правде» за 30 октября 1945 года.

К этому отчету следует добавить, что многие из бывших выпускников, которые не смогли приехать на вечер, прислали замечательные письма своим бывшим воспитателям и нынешним ученикам школы. Некоторые из этих писем заслуживают того, чтобы их здесь привести.

Вот что пишет лейтенант Петров: «Необычайно радостно теперь вспоминать свои прошлые годы, проведенные в школе. Какое чувство охватывает меня при этом воспоминании. Я благодарен родной школе за то, что она привила мне чувство глубокой любви к своей стране, что она дала мне знания, которые были мне необходимы не только в мировой жизни, но и в дни суровой войны... Трудные условия боевой жизни были мной преодолены, и в этом я вижу заслугу школы, в которой я учился. Теперь, когда я встречаюсь со своими школьными товарищами, — фронтовыми командирами, — у нас в разговорах ясно выступает чувство любви и благодарности к нашим преподавателям, которые продолжают с успехом вести благородное дело воспитания молодежи».

Другое письмо, присланное бывшим учеником школы Борисом Тарховым, адресовано непосредственно учащимся школы. Вот что написано в этом письме:

«Дорогие ребята. Я когда-то учился в стенах этой замечательной школы. О, какое это было счастливое время, когда ты учишься и заботы твои заключаются в том, чтобы лучше усвоить материал, как можно более получить ценных и нужных для жизни знаний. Все, что вы получаете в школе, помните, не лишнее. Все это нужно для жизни, для того, чтобы не сбиться с правильного пути, который для нас открыла Родина, пути, за которые пролили для нас свою молодую кровь ваши отцы, братья и товарищи. Ваша задача, друзья, состоит в том, чтобы не опозорить почетного звания советского школьника, пионера, комсомольца, чтобы учиться только на «отлично», учиться упорно, регулярно, планомерно. Помните, что то время, когда вы учитесь, самое счастливое время в вашей жизни. Поэтому старайтесь использовать его до последней минуты на учебу, помощь родителям и рациональный отдых. Желаю вам успеха».

Традиционные вечера встречи с бывшими выпускниками школы являлись действительно событием в жизни учащихся школы, оставлявшим глубокий след в сознании учеников. Мы уже приводили рассказ ученика девятого-второго класса Л. о том впечатлении, которое произвел на него первый традиционный вечер встречи, на котором ему пришлось присутствовать. О том же пишут в своих работах и многие другие ученики школы.

Ученик девятого-первого класса А. пишет: «Не так давно в нашей школе состоялся традиционный вечер выпускников, вечер, на котором ученики X класса, которым предстоит сдавать экзамены в нынешнем году, встретились с бывшими выпускниками, когда-то окончившими эту же школу. Люди самых различных профессий, — врачи, инженеры, военные, — все они несколько лет назад учились в нашей школе. Теперь они — взрослые люди, полноправные граждане нашей великой Родины. У многих на груди сияют ордена и медали, которыми Родина отметила самоотверженный труд или боевые заслуги награжденных. Среди них можно встретить и исследователя, путешествующего по просторам нашей необъятной Родины, и офицеров, прошедших трудный боевой путь от Ленинграда до Берлина, и врача, скромного труженика на своем благородном поприще. Глядя на этих людей, мы можем с уверенностью сказать, что они и вне школы не уронили ее чести и чести класса».

Несомненно, что традиционные вечера встречи с бывшими выпускниками немало содействовали воспитанию у учащихся любви к своей школе, гордости за нее и желания самим активно бороться за ее честь.

Вместе с тем, эти вечера имеют огромное значение и в том отношении, что они еще шире раздвигают рамки самосознания ученика. Здесь перед ним раскрывается огромное общественное значение работы школы. Здесь он видит бывших воспитанников школы, выполняющих ответственные и почетные обязанности на различных поприщах гражданской и общественной деятельности, он слышит из их уст слова благодарности школе и учителям за полученные знания и воспитание, за то, что школа подготовила их к выполнению их общественного долга перед Родиной. Таким образом, здесь как бы мощным прожектором освещается для ученика школы глубокий общественный смысл той работы, которую проводит школа, воспитывая его как гражданина Советского Союза, и той работы, которую он сам проводит в школе, усваивая нужные ему для его будущей деятельности знания и усваивая нужные ему как члену советского общества нормы и привычки поведения.

Таким образом, здесь под совершенно новым углом зрения осмысливается учеником его собственная деятельность и поведение, вырабатывается новое — гораздо более ответственное отношение к этой деятельности.

Нам представляется, что эта характерная черта всех рассмотренных нами воспитательных мероприятий, — более глубокое осмысливание учащимися своей практической деятельности и поведения на основе раскрытия их общественного значения с более широкой точки зрения, — играет исключительно важную роль в обеспечении более ответственного отношения учащихся к своей деятельности и к выработке у себя должных привычек поведения в коллективе.

Расширение рамок самосознания, более глубокое осмысливание своей деятельности, более высокий уровень мотивации (с формированием мотивов «дальнего прицела»), — все это имеет исключительно важное значение именно в старших классах школы, когда учащиеся завершают свою подготовку к самостоятельной деятельности и самостоятельной жизни.

При этом, как нам представляется, над формированием всех указанных выше сторон самосознания надо работать одновременно. Неправильно было бы представлять себе, например, что сперва надо добиться осознания учащимися себя как членов классного коллектива, затем — как членов школьного коллектива и, наконец, — как членов советского общества, как граждан Советского Союза. Что такое представление неправильно, доказывается хотя бы тем фактом, что ряд учащихся девятых классов писали в своих сочинениях: школьный коллектив им ближе и они чувствуют его более отчетливо, чем коллектив своего класса.

Ученик девятого-первого класса мужской школы К. пишет: «Школа, по существу, более сплоченный коллектив, чем наш класс. Любой ученик школы может обратиться за помощью к своему соученику, где бы он его ни встретил. Честь школы отстаивается гораздо более ревниво, чем честь класса».

Воспитатели отмечают, что это чувство чести школы и практически проявляется в поведении учеников: те же самые ученики, которые в стенах школы проявляют себя далеко не образцово в отношении дисциплины, совсем по-иному ведут себя вне школы (например, во время экскурсий), когда они знают, что по их поведению будут судить о лице школы.

Чувство гордости за свою школу, желание бороться за ее честь у учеников мужской школы отчасти поддерживается теми традициями, которые уже складываются в этой школе, теми же вечерами встречи с бывшими выпускниками, наконец, самим фактом присвоения школе имени Грибоедова.

Об этом пишет ученик девятого-первого класса Р.: «Во время традиционных вечеров встречи с бывшими выпускниками много говорится о чести школы, о том, что мы должны гордиться названием нашей школы, — ведь она имени Грибоедова. Многие думают: а что в этом названии? Так почему же они обязательно под номером школы пишут «имени Грибоедова»? Почему? — Да потому, что школ много, а грибоедовская — одна. Потому-то так горячо спорят ребята о том, чья школа лучше. Мы-то знаем чья — наша. Почему? Да она ведь наша».

Но дело заключается, повидимому, не только в традициях этой школы. Ибо ученицы женской школы также отмечают бо́льшую доступность их пониманию чести школы, чем чести класса.

Ученица девятого-первого класса этой школы З-ая пишет: «Почти каждый ученик задавал себе вопрос, что он сделал для школы, для класса. Задавала и я себе такой вопрос. У меня всегда получалось так, что больше я делала для школы, чем для класса. Честь школы я защищала на соревнованиях, в которых наша школа всегда выходила на первое место по району и даже по городу. Чем я защищала честь класса? Вот вопрос, который я всегда себе задаю и не даю ответа».

Можно было бы искать корней большей близости ученикам старших классов чувства чести школы (а не класса) и в некоторых других объективных причинах. Какую-то роль в этом деле играет, повидимому, то, что в своем классном коллективе ученики видят больше отрицательного (да им и указывают чаще на отрицательные стороны класса, чем на отрицательные стороны школы). Повидимому, менее разработаны и меньше проводятся в жизнь и воспитательные мероприятия, направленные на воспитание чувства гордости за свой класс, по сравнению с мероприятиями, формирующими «школьный патриотизм».

Однако, наряду со всеми этими объективными условиями, в этом деле несомненно имеют значение и субъективные моменты, среди которых, как нам представляется, немаловажную роль играют особенности мотивации поведения учащихся старших классов. В этом возрасте мо-

тивы «дальнего прицела», как известно, приобретают особую значимость, и широкие перспективы больше говорят уму и сердцу молодого человека, чем решение какой-то узкой практической задачи.

Вот почему мы считаем, что работа по формированию самосознания учащихся и воспитанию у них ответственного отношения к своему поведению должна итти широким фронтом, она должна одновременно направляться на формирование всех трех сторон самосознания учащихся, в их взаимосвязи и взаимопроникновении.

Это — одно из важных условий успешного воспитания правильного отношения учащихся к своему коллективу и к своим обязанностям по отношению к нему, одно из важных условий разностороннего формирования самосознания.

Другое важное условие — необходимость гласности и общественного контроля, опирающегося на здоровое общественное мнение учащихся. Для всех рассмотренных выше форм работы характерно то, что они все были направлены на воспитание общественного мнения учащихся.

А организация правильного общественного мнения учащихся — это необходимое условие для обеспечения повседневного общественного контроля, контроля за поведением каждого со стороны коллектива. Для того, чтобы этот контроль велся с правильных позиций, чтобы воздействие коллектива правильно ориентировало отдельных его членов, необходимо здоровое общественное мнение в коллективе.

Между тем, как мы видели, среди части учащихся имеют распространение неправильные представления о чести коллектива, о путях борьбы за эту честь, о правилах «товарищества» в коллективе, о том, что «настоящий» коллектив должен быть одинаково сплочен и в хороших, и в дурных поступках. Многие из этих ошибочных, неправильных установок, связанных с известными «традициями», перешедшими, может быть, еще из старой школы, особенно отчетливо вскрылись во время проведенных нами диспутов учащихся о чести школы и класса. И они не только вскрылись во время диспутов, но и получили там должную оценку. В связи с этим, как нам представляется, и сами проведенные диспуты, и предшествующее им сочинение на тему о чести школы и класса должны быть оценены как полезные воспитательные мероприятия, направленные на борьбу со старыми, дурными традициями, и неправильными установками части учеников, направленные на воспитание правильного общестенного мнения в классных коллективах. Подобные мероприятия в старших классах школы хороши еще тем, что они соответствуют уровню духовных запросов учащихся и дают возможность широкого проявления их инициативы, самостоятельности, творчества.

Организация правильного общественного мнения в детских коллективах, является, однако, не только средством борьбы против старых вредных традиций и привычек, но и важным условием формирования новых, положительных традиций и привычек в коллективах. Именно в этом — залог положительного влияния коллектива на формирование самосознания отдельных его членов.

Но для обеспечения этого воздействия необходимо еще третье условие. Оно заключается в привитии учащимся высокой требовательности к себе и товарищам.

О значении требовательности в воспитательной работе замечательно сказано у Макаренко в его докладе на встрече с ленинградскими учителями в октябре 1938 года:

«Моим основным принципом (а я считаю, что это принцип не только мой, но и всех советских педагогов) всегда было: как можно больше требований к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему. В нашей диалектике это, собственно говоря, одно и то же: нельзя требовать большого от человека, которого мы не уважаем. Когда мы от человека много требуем, то в этом и заключается наше уважение: именно потому, что мы требуем, именно потому, что это требование выполняется, мы и уважаем человека».

Это важное условие положительно гармонирует с установками самих учащихся в этом возрасте (мы имеем в виду учащихся старших классов, по крайней мере, последних двух). Мы уже видели выше, как склонны ученики и ученицы старших классов критиковать друг друга, критиковать свой классный коллектив, критиковать даже своих учителей. Мы видели также, что в ряде случаев эта критическая установка связана с повышенной требовательностью к товарищам и к самим себе

Однако не всегда эта критика ведется с достаточно высоких и принципиальных позиций, иногда она может приобретать даже уродливые формы.

Задача, следовательно, состоит в том, чтобы дать этой критике должное направление и поднять ее на достаточно высокий принципиальный уровень.

А эта задача, в свою очередь, связана с выполнением четвертого (в последовательности нашего изложения, но самого основного, решающего по своему значению) условия положительного влияния коллективной деятельности учащихся — высокой идейной направленности этой деятельности. Таким образом, мы подходим к одному из важнейших положений: о необходимости обеспечения глубокой идейности во всей системе воспитательной работы, — начиная от преподавания отдельных предметов и кончая общественной работой и самодеятельностью учащихся. Только на основе этой единой, всепроникающей идейности можно обеспечить положительное влияние коллективной деятельности учащихся и самого коллектива на поведение учащихся и, — что особенно важно, — воспитать у учащихся правильное сознательное отношение к своему поведению.

Речь идет здесь именно о системе воспитательной работы и руководства ею. Дело не в количестве и качестве отдельных «мероприятий», а в конкретном руководстве деятельностью школьного и классных коллективов и отдельных групп учащихся. Дело заключается в том, что вся система воспитательной работы и вся деятельность учащихся должны быть «предметно, материально связаны с борьбой за дальнейший рост социалистического государства и укрепление его позиций в теперешней классовой борьбе» (М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании).

Подведем краткие итоги последней части нашего исследования.

Из нее, прежде всего, вытекает ряд практических выводов:

1. Формирование правильного отношения к коллективу и соответствующего поведения в коллективе старших школьников осуществляется в процессе активной деятельности учащихся в коллективе, в особенности такой деятельности, которая захватывает учащихся и становится основным средством проявления их инициативы, творчества и таланта.

2. Особенно ценными в воспитательном отношении являются те формы коллективной деятельности, которые расширяют рамки самосо-

знания учащихся, позволяют им с более широкой точки зрения и более глубоко осмыслить свои обязанности по отношению к коллективу и на этой основе подойти более сознательно к руководству своим поведением в коллективе.

3. Воспитательная ценность коллективной деятельности зависит также от того, в какой мере эта деятельность обеспечена общественным контролем, что, в свою очередь, связано с организацией и воспитанием общественного мнения в коллективе.

4. Очень существенное значение имеет также высокая требовательность учащихся к себе, к своим товарищам и к своему коллективу, высокая требовательность учащихся к своему собственному поведению в коллективе.

5. Реализация всех перечисленных выше условий может дать положительные результаты только на основе высокого уровня идейности во всей системе воспитательной работы школы.

Таковы основные практические выводы из этой части исследования.

Вместе с тем, из нее могут быть сделаны и некоторые существенные теоретические выводы.

Полученные нами данные говорят о том, что у старших школьников более общие формы самосознания развиваются не после более частных форм, а одновременно с ними или даже опережая их (например, осознание себя, как члена классного коллектива, может появляться позже, чем осознание себя, как члена школьного коллектива, а осознание себя как будущего гражданина СССР может предшествовать и тому, и другому). А это значит, что изменилась самая структура самосознания подростка, что образный характер более раннего самосознания сменился здесь его логическим строением. Это значит также, что в связи с развитием ребенка, с изменением мотивов его деятельности, и, в частности, с включением в нее мотивов «дальнего прицела», — самосознание старшего школьника вырастает до осознания своего будущего жизненного пути. Отсюда намечается такой исключительно важный момент в развитии самосознания, как перерастание его в самоопределение (значение которого с исключительной силой было показано М. И. Калининым в его речи на совещании учащихся старших классов школ Бауманского района).

Тенденция к такому перерастанию имеет место у некоторых наших учеников. Но в этом отношении между ними имеются очень большие индивидуальные различия.

Мы не имели возможности в истекшем году изучить влияние самой формы организации детского коллектива (в связи с отсутствием в этот период в школах ученической школьной организации).

Изучение этого вопроса должно стать предметом дальнейших исследований.

V. ОБЩИЕ ВЫВОДЫ

1. Сравнительное изучение отношения к своему классному коллективу учащихся шестых и девятых классов показывает, что школьники девятого класса предъявляют более высокие требования к своему классу и к отдельным товарищам, более критически относятся к ним и к самим себе. Эта критическая взаимооценка и самооценка утрачивает тот непосредственно-эмоциональный характер, который она носила в более раннем возрасте, и все более опосредуется оценкой отношения данного ученика к общей коллективной деятельности. Участие ученика в обществен-

ной работе коллектива выступает у большинства девятиклассников, как основной критерий взаимооценки и самооценки.

2. Более осознанное отношение к своей деятельности в коллективе находит свое выражение также и в более глубоком осознании учащимися девятых классов своего долга перед коллективом. Уровень и глубина этого осознания зависят как от возраста и индивидуальных особенностей учащихся, так и от степени организованности самого детского коллектива и характера его деятельности.

3. Таким образом, анализ наших данных показывает, что у ряда учащихся девятых классов отчетливо выявляется подъем самосознания на более высокий уровень, — его переход к осознанию себя как субъекта коллективной деятельности.

4. В основе этого изменения самосознания старших школьников лежит: а) повышение сознательности в учебной работе, связанное с более высоким уровнем идейно-политического развития учащихся и формированием их мировоззрения; б) формирование относительно самостоятельной общественной деятельности учащихся в своем классном и школьном коллективах.

5. Условиями, способствующими влиянию общественной деятельности учащихся старших классов в классном и школьном коллективах на формирование их самосознания являются: а) правильная идейная направленность этой деятельности, насыщенность ее идейным содержанием; б) использование таких форм деятельности, которые расширяют рамки самосознания учащихся и позволяют им глубже осмыслить свое отношение к коллективу, свой долг и свою ответственность перед коллективом и за коллектив; в) организация правильного общественного мнения в коллективе, преодоление дурных «традиций» и формирование хороших традиций и стиля в работе коллектива; г) построение отношений в коллективе на основе высокой требовательности к себе и товарищам при правильных общественных критериях взаимооценки и самооценки; д) максимальная мобилизация инициативы и самостоятельности учащихся, их творческой самодеятельности.

6. Характерной особенностью развития самосознания у учащихся старших классов средней школы является одновременное развитие у них более частных и более общих форм самосознания (осознание себя как части класса, как части школы, как части советского общества). Это связано с расширением и углублением мотивации деятельности старших школьников, с включением в нее мотивов «дальнего прицела». Все это создает предпосылки для перерастания самосознания учащихся, заканчивающих обучение в школе, в самоопределение, которое включает в себя не только сознательное отношение к своей настоящей деятельности, но в известной степени и осознание своего призвания и будущего жизненного пути.

ИЗВЕСТИЯ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ВЫПУСК 18 · 1948

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО САМОСОЗНАНИЯ

Б. Г. АНАНЬЕВ
член-корреспондент АПН

I

Вопрос о формировании самосознания ребенка-дошкольника и школьника трудно решать, не определив предварительно пути первоначального формирования самосознания и условия его образования.

Это замечание тем более существенно, что до настоящего времени высказываются диаметрально противоположные взгляды о развитии самосознания у ребенка до его поступления в школу или даже начала воспитания в детском саду.

Одна довольно распространенная точка зрения полагает, что ребенок обладает какой-то формой самосознания с первых же месяцев жизни, другая — напротив, связывает образование самосознания с какой-то более высокой и специальной формой, более или менее самостоятельной деятельности.

В первом случае полагается, что уже в узнавании собственного изображения (в зеркале, в фотографии и т. д.) проявляется формирующееся самосознание, причем основным механизмом его образования является развитие произвольных движений, ходьба и овладение языком.

Во втором случае полагается, что самосознание формируется лишь в относительно самостоятельной деятельности, у ребенка-дошкольника проявляющейся в приучении к самообслуживанию, в самостоятельной игре, а у ребенка школьника в элементах самостоятельной работы в процессе учения, а особенно — в формировании идейной основы его деятельности.

Первая из этих точек зрения датирует возникновение самосознания слишком рано, вторая — слишком поздно. Но дело не только в сроках возникновения самосознания, но и в самом принципе понимания объективных условий и симптомов образования самосознания.

Дело заключается в том, что трудно найти абстрактный, равный для всех ступеней развития принцип генетического анализа детского самосознания. То, что для одного периода развития выступает основным условием образования самосознания, в последующем либо превращается во второстепенное условие, либо вообще перестает быть фактором формирования самосознания. Кроме того, каждое из этих условий производит функции самосознания в общей связи единого образа жизни ребенка, вне рассмотрения которого не могут быть правильно расценены и отдельные условия. Это положение справедливо не только в отношении произвольных движений, но и в отношении «самостоятельных» предметных действий (осуществляемых без непосредственного руководства). Так, например, «самообслуживание» у ребенка-дошкольника может и не выступить основным условием образования самосознания, если только

оно развертывается в узкой, замкнутой семейной среде и не связано с развитием коллективных отношений между детьми и расширяющимся кругом взрослых, если оно не обработано педагогически.

Тем более правильно выдвинуть это положение в отношении развития самостоятельной деятельности школьника, развивающегося различно в сферах семейной и школьной жизни. Превращать какой-либо один признак объективной самостоятельности деятельности в особый фактор, отрывая его от целостной структуры жизненных сфер, в которых развивается ребенок, значит в действительности отказаться от последовательного объективного психологического анализа развития детского самосознания.

Не представляет собой выход из трудного положения и попытка Штерна анализировать детское «самочувствие» как предисторию самосознания. Кроме правильного указания о преимущественно-эмоциональном характере отношений ребенка «к себе», в положении Штерна все ложно (и проявление «самочувствия» ребенка лишь в «сопротивлении объекту», т. е. капризах, упрямствах, и преимущественное проявление «эгоцентризма» ребенка в форме себялюбия и т. д.). Штерн развертывает детское самосознание из эмоционального саморазвития субъекта, рассматривая его вне реальной жизни, деятельности и воспитания ребенка, в духе идеалистической теории сознания.

В интересных фрагментах новой теории самосознания, выдвинутой С. Л. Рубинштейном, нет цельной и вместе с тем конкретно-разнородной характеристики различных условий и признаков развития детского самосознания. Исходя из правильной мысли о том, что самосознание порождается объективно самостоятельной деятельностью, Рубинштейн превращает это положение в абстрактный принцип, вследствие чего оказывается возможным сопоставить внешне различные условия и проявления сознания, как специфические условия и признаки самосознания.

Поэтому у Рубинштейна самосознание ребенка формируется, с одной стороны, уже у младенца в развитии его произвольных движений, а, с другой стороны, у ребенка-дошкольника самосознание связывается лишь со сложными формами самообслуживания.

Подобное противоречие объясняется тем, что в программе исследования самосознания, разработанной Рубинштейном, нет стадиальной гипотезы развития самосознания, опираясь на которую было бы возможно исследовать историю развития и воспитания детского самосознания. В наших исследованиях делается попытка наметить такую стадиальную схему развития и воспитания детского самосознания.

II

Многие авторы стремятся выйти из трудностей теоретического анализа генезиса самосознания установлением первичности так называемого «физического я» ребенка. Предполагается, согласно, напр., Джемсу или Жанэ (несмотря на многие разноречия их в общей теории психологии), что «телесная» или «физическая» личность у ребенка развертывается очень рано. П. Жанэ «биологически» обосновывает этот взгляд анализом физиологических механизмов самокоординации организма, отнесенности функций к его саморегуляции в форме кинестезии и сенестезии.

П. Жанэ в этой связи развивает характерную для буржуазной психологии гипотезу о вторичных действиях и связанных с ними эмоций

«триумфа» (успеха) и «поражения» (неуспеха), которые субъективно составляют первоначальный фон самосознания.

Полагается, таким образом, что ребенок начинает субъективно относиться к себе (в форме наивного самосознания) в силу развивающейся саморегуляции организма и интеро-проприоцептивной чувствительности.

Жанэ сделал попытку построить концепцию самосознания «снизу», от органической основы и последовательно (для своей точки зрения) применил ее как генетический принцип в изучении личности.

Согласно этой точке зрения, ребенок должен осознавать себя постольку, поскольку ряд жизненных функций соотносится к самому организму, в том числе и сенсорно-аффективные функции саморегуляции организма.

Действительно ли является кинестезия источником первоначального формирования детского самосознания? Даже если учесть соображения Жанэ о вторичных действиях и кинестетических структурах, ответ на этот вопрос должен быть дан отрицательный.

К сожалению, до настоящего времени еще нет специальных исследований формирования схемы тела у маленького ребенка, т. е. анализа представлений ребенка (особенно до трех лет) об его собственном теле и его органах. Я позволяю себе поэтому остановиться на некоторых своих наблюдениях за развитием ребенка на первом году жизни.

Рассмотрим несколько фактов из наших наблюдений за процессом формирования «схемы тела» у ребенка, его отношений к своему телу и органам.

Остановимся на общеизвестном факте «игры» ребенка с собственными ножками. По нашим наблюдениям, ребенок «играл» со своими ножками точно так же, как и с любой посторонней вещью вплоть до 9—10 месяцев, когда он начал ходить. Эта «игра», выражавшаяся в перебирании ручками ножек, сопровождавшаяся гулением, в присасывании к ножкам и пр., продолжалась и тогда, когда ребенок уже научился сидеть самостоятельно, и когда он умел уже ползать. Однако это отношение к своим ножкам, как к внешним вещам, резко обрывается с началом ходьбы. Ребенок как бы «теряет интерес» к своим ножкам, как к предмету игры. Став органом деятельности, ножки превращаются сами из предмета игры в средство игры: ребенок любит топать ножками, отталкивать ими вещи, действовать самими ножками, а не с ними. Можно явственно проследить, как ножки становятся неотъемлемой частью деятельности ребенка в отношении вещей, предметов внешнего мира. Между тем кинестезия имела место и достаточно усложнялась и до начала ходьбы; однако ребенок не относил ножки «к себе».

Значит ли это, что с началом ходьбы у ребенка уже есть полностью сформировавшееся представление о себе, как о физическом «я»?

Ответ на этот вопрос в известной степени дает другое наше наблюдение и специальный эксперимент. Меня интересовал вопрос, в какой мере ребенок может отделить от своего тела постороннюю вещь, опираясь лишь на кожную рецепцию и кинестезию. Для этой цели я поставил следующий опыт: какая-либо вещь (игрушка, коробка спичек и пр.), с которой ребенок играл, пряталась мной под платьице или даже в штанишки ребенка (спереди). Этот эксперимент проводился мной, начиная с 10 месяцев, когда ребенок уже хорошо передвигался (при поддержке взрослого). У ребенка к этому времени была отлично выработана поисковая реакция на обращение «где, где?» При этом обращении ребенок проявлял специфическую ориентировочную реакцию, искал взглядом предмет, поворачивал голову, корпус, протягивал ручки и т. д.

Обычно ребенок с легкостью к этому времени решал такие задачи на поиски вещей, если даже вещь пряталась под другой вещью (напр., отодвигал подушку, за которой была спрятана игрушка, или открывал коробку, куда вкладывалась незаметно от ребенка искомая вещь).

Однако, когда та же самая операция производилась относительно тела самого ребенка, т. е. вещь пряталась, вплотную прикасаясь к телу ребенка под его платьице, ребенок озирался вокруг, искал сзади, сбоку или перед собой во внешнем поле, но найти вещь не мог.

Даже тогда, когда спрятанная таким образом погремушка или коробка спичек издавали громкие звуки или сильно нажимали на кожу ребенка (в результате специальных действий экспериментатора), ребенок оказывался в трудном положении. Лишь в конце 11-го месяца ребенок начал с легкостью решать эту задачу, быстро отделяя от своего тела посторонний предмет.

Надо отметить, что «отделение от себя» постороннего предмета — операция для ребенка сложная, уже хотя бы в силу адаптации кожной чувствительности ребенка к одежде и обуви.

Но дело в том, что ребенок 11—12 месяцев довольно легко отделяет как внешние, посторонние вещи, примыкающие к его голове, рукам, ногам, и очень трудно производит такую реакцию отделения в отношениях вещей, соприкасающихся с передней стороной корпуса.

В свете этого факта становится более понятным генезис детских изображений человеческого тела («головного человечка»): ребенок в этом первоначальном изображении, как известно, ведет контуры тела от головы прямо к рукам и ногам, минуя корпус. В более позднем возрасте (у ребенка 3—5 лет) повторяется в изображении то, что имеет место в непосредственном «самочувствии» ребенка значительно раньше. Эти предварительные наблюдения, нуждающиеся в специальной и массовой проверке, заставляют думать, что даже тогда, когда уже есть дифференцированная кинестезия (о чем свидетельствует координация движений и их относительно-произвольный характер), еще нет полного и равномерного осознания ребенком своего «телесного», физически-внешнего «я».

Ребенком не столько осознаются, сколько переживаются те части тела, которые непосредственно являются органами деятельности и лишь постольку, поскольку они являются этими средствами внешние для самого зрительного восприятия ребенка.

Но средствами деятельности двигательные органы становятся, лишь формируясь в предметных действиях. Поэтому сенсорными источниками первоначального «самопереживания» являются не любые произвольные движения (напр., протягивание ручек в направлении к вещи), а именно уже опредмеченные произвольные движения. Отражаясь в предмете, собственные движения ребенка начинают им интенсивно переживаться, эмоционально соотноситься (в виде «вторичных действий»).

Постепенность и слабость увязывания движений к частям собственного тела, постепенность и слабость отделения своего тела от других тел внешнего мира на первом году жизни ребенка заставляют сомневаться в том, чтобы уже здесь были зачатки самосознания в действительном смысле этого слова.

Собственно говоря, уже в настоящее время детская психология позволяет считать, что выделение ребенка из пространства внешнего мира связано с двумя моментами: а) развитием зрительного пространственного различения и б) развитием «собственного пространства» тела

ребенка. Последнее проходит путь от «ротового» пространства к «зрительно-ручному» пространству, от него — к пространственному перемещению (посредством ходьбы) со значительным расширением поля и перспективы зрения. С этой эволюцией «собственного пространства тела» резко изменяется способ отделения вещи от среды. С выделением вещей из окружающей среды, с их опробованием в действиях ребенка происходят одновременно два процесса: как распознавание форм, величин, плотности, фактуры и других качеств вещей, так и отделение себя как цельного **пространственно-обособленного тела** от остальных вещей. Подобное выделение «себя» из среды других вещей еще не есть, конечно, осознание себя в качестве субъекта деятельности или особого «организма». Собственное пространство тела ребенка остается субъективно еще не отдифференцированным от внешнего пространства. Границы своего тела ребенком воспринимаются, как и нужно ожидать, лишь зрительно-проприоцептивно. Эти границы весьма лабильны и зависят от многих ситуационных моментов.

На десятом месяце жизни ребенку еще трудно отделить вещь от границ собственного тела. Возможно, что дело заключается в особом значении процессов адаптации в кожной и проприоцептивной чувствительности ребенка на этой стадии его развития. Однако лишь этим объяснить лабильность пространственных границ тела у ребенка еще нельзя.

Формирование «схемы тела» у маленького ребенка неотделимо от овладения ребенком объективным вещным пространством, осуществляющимся в процессе предметного действия.

В исследовании Р. Я. Абрамович-Лехтман[1] показано экспериментально, что на основе первичных условных рефлексов начинают формироваться произвольные движения, направленные на одновременный контакт с объектом под контролем дистантных рецепторов. Эти движения, выражающиеся в одновременном ощупывании и рассматривании объекта, в ненамеренном толкании и касании его, Абрамович-Лехтман назвала «преддействиями».

Именно со взаимоконтроля анализаторов (зрительного, кожного и мышечно-суставного) начинается этот период «преддействий», который непосредственно имеет своим результатом выделение отдельных предметов из окружающего фона. В свою очередь, по данным Абрамович-Лехтман, — процесс выделения вещей из общего пространственного фона превращает простые произвольные движения (толкание, держание, прикасание, притягивание) в собственно *опредмеченные действия*.

Очень важно отметить по данным этого исследования, что на этой основе возникает тенденция воспроизведения одного из отсутствующих в данный момент свойств предмета при наличии остальных. «Так появляется активное вызывание ребенком таких простых физических свойств предметов, как звучание, движение, принадлежащих предметам потенциально, но не проявляющихся в каждый момент: лежащий мяч неподвижен, погремушка сама по себе не бренчит, но ребенок, повторяя знакомые ему действия похлопывания и размахивания, этим самым вызывает звучание и движение предметов, сначала только воспроизводя собственное движение, а затем целенаправленно, вызывая определенный

[1] Р. Я. *Абрамович-Лехтман*, К вопросу о первоначальных этапах развития ребенка. «Вопросы охраны матер. и детства». Л-д, 1946 г, стр. 150.

результат»[1]. По данным автора к 7 месяцам простые результативные действия превращаются в целевые предметные действия, направленные на вызывание определенных скрытых простейших физических свойств, являющихся содержанием самых первоначальных «знаний» ребенка о вещах внешнего мира. Субъективно с этими действиями связано возникновение сосредоточения и положительная эмоциональная реакция.

Для наших целей очень важно выделить в работе Абрамович существенный факт: первоначальные субъективно-психические явления в жизни малого ребенка связаны именно с опредмеченными движениями типа простых результативных, а затем целевых действий. Еще до того, как ребенок овладевает языком, первоначальным источником формирования у него сознания являются элементарные предметные действия.

Что же переживает ребенок и о чем у него образуются самые первые «знания» (первичные и вторичные образы)? О «себе» самом, своих действиях или вещах, с которыми эти действия оперируют? Нет никакого сомнения в том, что именно вещи с их актуальными и потенциальными физическими свойствами являются содержанием детской психики с самого начала ее формирования. Можно ли на этой ступени развития, где уже есть произвольные движения, есть ходьба и даже элементарные предметные действия, предполагать зачаточные формы самосознания? Думается, что нет, так как ребенком осознаются предметы его собственных действий, но еще не само предметное действие: из «сопротивления субъекта объекту», как это напыщенно-фихтеански возвещает Штерн, сама по себе еще не рождается субъективная соотнесенность. С другой стороны, вывести зачаточные формы самосознания ребенка непосредственно из структуры предметного действия, минуя человеческие отношения предметной ситуации, также невозможно. Такое предположение неизбежно приводит к пустому физикализму, который выхолащивает специфические человеческие основы детского психического развития, в том числе и предметной деятельности ребенка.

Наши наблюдения подтверждают верную мысль Абрамович-Лехтман[2] о том, что «...непростой по форме и незнакомый детям предмет не побуждает ребенка к хватанию и вообще не попадает в поле его внимания, несмотря на то, что находится в пределах физической досягаемости для ребенка. Этот же предмет, «обыгранный» взрослым, начинает сам по себе вызывать после этого положительное эмоциональное отношение, вызывает активное смотрение, а затем узнавание, сопровождаемое положительной реакцией, и в дальнейшем побуждает к действию».

Невозможно рассматривать формирование предметного действия ребенка вне трех первоначальных человеческих отношений воспитания (взрослый — ребенок), которые превращают внешнюю вещь в предмет действия ребенка.

Абрамович-Лехтман справедливо замечает, что «привлекая сам пока еще слабо организованное непроизвольное внимание ребенка, взрослый может перевести его на объект, которым он в это время манипулирует. Этим он направляет на объект активность ребенка, подставляя объект в следующий момент вместо себя и умело давая ребенку возможность самому овладеть предметным миром[3]».

Можно думать, что предметное действие ребенка лишь в сочетании с воспитательным действием взрослого (приучающего ребенка

[1] Там же, стр. 52.
[2] Там же, стр. 154.
[3] Там же, стр. 154.

к игре) может произвести такой сложный продукт объективной деятельности, каким является сознание, даже в самой элементарной форме.

Ребенок научается отделять себя от вещи, с которой он оперирует в предметном действии, лишь потому, что он к этому времени с легкостью отделяет человека от вещи. Болдуин был прав лишь в одном, именно в том, что человек и вещь в психике ребенка очень рано отдифференцировываются. Однако Болдуин заблуждался, полагая, что эта дифференцировка очень долго остается чисто внешней («проэкционная стадия»). Эта дифференцировка вполне завершается к концу первого года и сама является одним из источников образования речи. Эта дифференцировка, однако, определяется не столько оптически-акустическими особенностями образа человека в психике ребенка, сколько оценочными отношениями взрослого к ребенку.

Так мы подходим к одному из ключевых моментов вопроса о раннем генезисе самосознания.

Нам представляется, что субъективное выделение ребенком своего действия из структуры предметного действия связано первоначально с оценочными отношениями ситуации «взрослый — ребенок».

Ранее было указано, что ребенок, повидимому, переживает и узнает предмет своих действий, не осознавая первоначально самые действия.

Последние, т. е. самые действия, формирующиеся в оперировании с предметами, становятся особым объектом внимания, восприятия и эмоций ребенка лишь на основе складывающихся оценочных отношений воспитания, руководства развитием ребенка в процессе воспитания.

Взрослый, родной человек не только «подставляет» вещи для детской игры, но и приучает ребенка к игре и формирует отношения ребенка к известным предметам его действий. В известном смысле слова было бы правильнее сказать, что предметное действие ребенка есть совместное действие ребенка и взрослого, в котором элемент содействия взрослого является ведущим.

Еще до начала активной речи ребенка именно это «со-действие» взрослого выполняет функцию коммуникации и руководства. Оно выражается не только в показе действия с предметом или качеств предмета, не только в приучении к нормативности и регулярности жизни (приучение к режиму жизни, приучение к дозволенным действиям, запрет действий недозволенных), но и в постоянстве оценочных воздействий на ребенка.

Мимика, интонация, взгляд, жест, слово, — выражающие одобрение, ласку, шутку, недовольство, возмущение взрослого являются компонентами этого совместного действия.

Уже в этих оценочных ситуациях совместного действия ребенок научается отделять свое действие от предмета этого действия. Но основным условием такого отделения предмета от действия (и наоборот) является торможение, задержка действия «при наличии желаемого предмета; так называемые «отсроченные действия или преодоление собственного желания» лежат в основе первых проявлений воли ребенка, и они же являются основным источником отделения действия от предмета, первоначально слитных и неотделимых в едином акте предметного действия.

Если уже к концу первого года этот факт выступает в виде более или менее заметной тенденции, то в преддошкольном возрасте эта тенденция превращается в одну из решающих закономерностей формирования игровой деятельности и воли ребенка.

Превращение этой тенденции развития в известную закономерность развития определяется, конечно, в первую очередь развитием детской речи и образного мышления в процессе воспитания.

Уместно здесь напомнить интересное экспериментальное исследование А. Н. Давыдовой, посвященное генезису воли ребенка.

По ее данным, у детей преддошкольного возраста действия уже являются целенаправленными, хотя еще не полностью волевыми. Здесь можно лишь говорить о желании, определенно-направленном и часто сохраняющем эту направленность вплоть до достижения цели. Так, например, ребенок делает выбор между несколькими игрушками и стойко придерживается этого выбора, несмотря на ряд отвлекающих мотивов. Уже здесь имеется наличие простейшей формы волевого проявления, выраженного определенно-направленным желанием, с известным постоянством, определяемым доминированием одной положительной эмоции над всеми остальными.

Вот эти элементарные проявления направленности желания на предмет и сохранности цели означают простейшее проявление воли. Следующим этапом, характерным для детей младшего возраста, является сочетание с направленностью и сохранностью цели способности к задержке, к отсрочке выполнения своего желания. Таким образом путь развития целевых предметных действий проходит ряд стадий: а) от неосознанных влечений ребенка к развитию и овладению своими движениями; б) к избирательным, целенаправленным и обладающим известным постоянством желаниям, в основе которых лежит одна доминирующая эмоция удовольствия от обладания предметом в наличной ситуации; в) к хотя бы краткой, но все же отсрочке — задержке осуществления своего желания (простое ожидание, терпение); г) к одновременному переживанию двух противоположных друг другу эмоций, со способностью не только отсрочки своего желания, но и преодоления своего нежелания действовать ради цели вне наличной ситуации. Этот момент связан с более или менее сложными интеллектуальными оценками и предметными эмоциями.

Когда наступает насыщение игрой, а вместе с тем от ребенка требуется продолжение занятия ею, тогда у ребенка появляется эмоция неудовольствия, доминирующая над всеми остальными, вследствие чего он старается отделаться от пресытивших его действий. Когда же появляется новое условие, связанное с представлением возможного удовольствия (например, получение новой игрушки), тогда, на основе представления об этой вещи, еще отсутствующей в наличной ситуации, вновь возникает положительная эмоция и насыщение действием сменяется вновь возрастающим его напряжением.

Здесь же именно оказывается возможным создать необходимую отсрочку, ситуацию ожидания, т. е. терпения. Необходимо между представлением о приятной цели и реальным ее достижением продлить временный интервал, заполненный действиями, нейтрально или даже отрицательно эмоционально окрашенными (например, собрать разбросанные части игрушки, которой ребенок уже пресытился, и т. д.).

Это одновременное совмещение разно направленных желаний и хотений предполагает установление определенного порядка их осуществления (сперва выполнить задание, потом уже получить новую обещанную игрушку и т. д.), т. е. необходимо отсрочить, задержать одно из них и притом наиболее приятное. Следовательно, как показала Давыдова, процесс преодоления ребенком своего нежелания связан с развитием спо-

собности к задержке и, кроме того, со способностью сохранения поставленной цели.

Как можно видеть, отделение своего действия от предмета, осуществленное в процессе совместного действия, невозможно без осознания ребенком своих желаний и вообще мотивов деятельности.

Только таким образом возможен переход на дальнейшую ступень развития — отделения себя от своих действий.

И. М. Сеченов дал блестящий психофизиологический анализ этого, более сложного, процесса. По мнению Сеченова, у ребенка параллельно с осознанием внешнего мира развивается и осознание самого себя, приводящее в конечном счете к образованию «я», которое Сеченов считал, впрочем, «призраком», если рассматривать это «я», как нечто стоящее над чувством и мышлением. Согласно Сеченову, в осознании ребенком самого себя повторяется тот же путь, что и в осознании внешнего мира: переход от ощущения к представлению и от него — к мысли.

«Этот аналитический процесс,— писал Сеченов, — идет своим чередом вперед, а между тем анализ начинает падать и на свою собственную особу, уже отделенную от окружающего мира. Когда ребенок на вопрос — «что делает Петя»? отвечает от себя совершенно правильно, т. е. соответственно действительности: «Петя сидит, играет, бегает», анализ собственной особы ушел уже у него на степень отделения себя от своих действий. Что это такое и как это происходит?

«Ребенок множество раз получает от своего тела сумму самоощущений во время стояния, сиденья, беганья и пр. В этих суммах, рядом с однородными членами, есть и различные, специально характеризующие стоянье, ходьбу и пр. Так как эти состояния очень перемежаются друг с другом, то существует тьма условий для их соизмерения в сознании. Продукты последнего и выражаются мыслями: «Петя сидит или ходит». Здесь Петя обозначает, конечно, не отвлечение из суммы самоощущений постоянных членов от изменчивых, ... но мысли все-таки соответствует ясное уже и в уме ребенка отделение своего тела от своих действий. Затем, а может быть и одновременно с этим, ребенок начинает отделять в сознании от прочего те ощущения, которые составляют позыв на действия; ребенок говорит: «Петя хочет есть, хочет гулять». В первых мыслях выражается безразлично состояние своего тела, как цельное самоощущение; здесь же сознана раздельность уже двух самоощущений... Так как эти состояния могут происходить при сиденьи, при ходьбе и пр., то должно происходить соизмерение их друг с другом в сознании. В результате выходит, что Петя то чувствует пищевой голод, то гуляльный; то ходит, то бегает: — во всех случаях Петя является тем общим источником, внутри которого родятся ощущения, и из которого выходят действия» [1].

Далее Сеченов указывает, что ребенок, сознавая свои желания и отделяя свои действия от себя, еще не способен осознать истинные, объективные стимулы своих действий. Для ребенка, по выражению Сеченова, «внешний импульс ускользает», и он поэтому анализирует лишь собственный мотив к действию (желание), и самое действие. Так как эти звенья всегда являются «связанными для его сознания с его собственной особой, то он и ставит наперед себя, Петю, как обозначение места ощущений или действия (совершенно в том же смысле, как он говорит — «дерево стоит, собака бежит» и пр.). Когда два последних члена в рефлексах таким образом расчленены, и вместо первого оши-

[1] И. М. Сеченов. Психологические этюды. СПб, 1873, стр. 220.

бочно поставлена собственная особа, для ребенка начинает мало-помалу выясняться та связь, которая существует между членами; другими словами, слитое сначала ощущение от своего тела, повторяясь беспрерывно при меняющихся условиях перцепции... переходит мало-помалу в расчлененное представление, а когда начинает выясняться связь между членами представления, последнее переходит в мысль»[1]. Так, по Сеченову, происходит переход от отделения своих действий от себя к образованию мыслей о собственном «я». Сеченов подчеркивает, что образовавшаяся рефлексия нередко перевертывает действительные отношения, когда человек исходит от своего «я», как от причины, не сознавая действительных объективных причин. Вместе с тем Сеченов правильно связывает историю образования «я» с историей образования внутренних голосов или совести, о чем речь будет итти дальше.

III

Общеизвестно, что ребенок довольно долго (подчас до 4—5 лет) говорит о себе в третьем лице, как о «Пете», если продолжать пример Сеченова. Действительно, о себе, как о «я», ребенок начинает говорить довольно поздно. Из этого общеизвестного факта нередко делается вывод, что ребенок самого себя еще не сознает, что рефлексия в целом еще отсутствует.

Несомненно, что на этой стадии субъективного развития ребенок не осознает еще себя, как субъекта деятельности, но это не значит, что нет никакой, более ранней и первичной формы самосознания.

С позиций материалистической психологии Сеченов сумел показать, что за обозначением ребенком себя в третьем лице («Петя») стоит ранняя форма самосознания — отделения себя от своих действий.

Образующееся представление ребенка о самом себе противостоит (как все более и более постоянный член сознания) меняющимся и подвижным действиям в какой-то наличной, наглядной ситуации. Если действия составляют переменные члены детского сознания, то, по Сеченову, из их соотношения, суммации, сравнения и различения возникает нечто общее, обозначенное собственным именем.

Именно слово — собственное имя — выступает в роли носителя и оформителя этого постоянного члена сознания.

С генетической точки зрения употребление собственного имени есть огромный скачок в развитии детского сознания и переход к выделению себя, как постоянного целого, из текучего потока изменяющихся действий. Этим и отличается активное словесное употребление собственного имени от сенсорной реакции ребенка на свое имя в устах взрослого — ребенка еще в первое полугодие жизни.

Избирательная реакция младенца на звуковой комплекс, в котором первоначально играет роль общая интонация, а затем лишь известное повторяющееся звукосочетание, еще не является сознательным актом.

Активное употребление собственного имени, соотнесенного с определенным действием, ситуацией, намерением, — сознательный акт. Этот акт является, видимо, одним из главных моментов первоначального становления детского самосознания, особенно обобщения «самоощущений» и представлений о своих действиях и желаниях.

В одной из работ нашего отделения, помещенных в настоящем номере «Известий» (см. выше, стр 27—58), в исследовании Р. И. Жуковской

[1] Там же, стр. 221.

специально исследована воспитательная роль конкретного имени в фольклоре и советской детской литературе. Жуковская справедливо подметила интересную тенденцию в «поэзии материнства» и «поэзии пестования» — конкретизировать в имени действия ребенка, его игры, пожелания ему. Эта же тенденция, между тем, в ряде произведений современной детской литературы (для младших дошкольников) не учитывается; между тем это естественная тенденция, отражающая известную закономерность первоначального оформления детской личности.

Р. И. Жуковская специально переработала текст некоторых из таких стихотворений (например, «Наши ясли» Александровой) и достаточно убедительно показала резко возрастающую активность детей в восприятии, переживании и запоминании этого трансформированного текста с конкретизированным именем.

Никто из детей, воспроизводивших это стихотворение, не забывал вставлять свое имя, причем в уменьшительной и ласкательной форме. Особенно показателен тот факт, что и те маленькие дети, которые обычно в групповых играх и занятиях застенчивы, робки и молчаливы, в подобной стихотворной игре принимали активное участие, говорили эти стихи и вставляли свое имя.

Если потребность конкретизировать стихотворное действие в собственном имени характерна для всех детей 2—4 лет, то для более поздних возрастов эта потребность перестает быть актуальной, а ее фиксация вредной.

Однако Р. И. Жуковская показывает, что такая потребность может быть актуальной и для некоторых детей 6—7 лет, отличающихся некоторыми особенностями развития (замкнутых или робких, детей с пониженной самооценкой и неправильно воспитанных в семье). Конкретизация литературного действия в имени не только стимулирует детскую фантазию, но и изменяет отношение ребенка к самому себе, растормаживает ребенка в отношении к собственным действиям. Как указывает Р. И. Жуковская, книга, в которой героем делается сам ребенок, является одним из посредников в формировании осознания себя, особенно своих возможностей. Эта установка на конкретизацию интересного действия в своем имени еще не есть самооценка; она не содержит, конечно, суждения о себе или даже об отдельных своих качествах.

Переход от осознания своих действий к осознанию своих качеств (а следовательно,— действий потенциальных) также связан с развитием речи, проявляется и формируется в речи.

Характерным речевым проявлением изменения в первоначальном формировании самосознания является переход от преимущественного оперирования собственным именем к оперированию более абстрактными высказываниями: «мое», «у нас» и особенно «я». Нужно заметить, однако, что когда ребенок говорит о себе, лишь как о «Пете», он все же не отделяет действия от самого себя (т. е. проявляет известный уровень самосознания). Напротив, неправильно было бы думать, что когда ребенок уже говорит о самом себе в первом лице, он обладает уже абстрактной оценочной логикой относительно существа своей личности. Тем не менее, переход от третьего к первому лицу в речевом обозначении самого себя у ребенка означает крупный сдвиг в развитии самосознания, известный переход от представлений к мысли о самом себе. Элементарная мысль о самом себе проявляется в многообразных стремлениях ребенка выявить себя, характерных уже для детей старшего дошкольного возраста, как показывает Р. И. Жуковская.

В советской поэзии для маленьких детей дается правильное педагогическое решение в удовлетворении этих детских стремлений.

Как показывают экспериментальные данные Р. И. Жуковской, детская литература позволяет ребенку-дошкольнику выявить не только то, что «у меня есть» или «что я умею делать», но и «что я хочу делать» или «что я мог бы сделать». Поэтическое произведение оказывается особенно близким ребенку, если оно создает у ребенка уверенность в том, что его действия одобрены, т. е. если в контексте персонифицированного произведения дана общественная оценка, выражено отношение к личности со стороны воспитателей и товарищей.

На анализе восприятия и понимания детьми таких литературных произведений Жуковской удалось показать нераздельность представлений «я» и «мы». В элементарной и наивной форме уже детское сознание оказывается единством личного и общественного, коллективного, — если обеспечено правильное педагогическое руководство развитием детского сознания и самосознания.

Надо, однако, заметить, что подобная слитность осознания себя и других («нас») оказывается не случайным именно в коллективной жизни детского сада, в ситуации которого детская литература приобретает особое характерогенное значение. Иначе обстояло бы дело (и иначе обстоит дело, судя по дореволюционной психолого-педагогической литературе и новейшей буржуазной апологетике детского «эгоцентризма»), если бы ребенок развивался только в индивидуалистически обособленной семейной жизни. Дело, конечно, заключается не только в том, что государство располагает мощным специальным (педагогическим) аппаратом для этих целей, а семья в большинстве случаев не может обеспечить педагогически всестороннюю работу с ребенком. Дело заключается прежде всего в том, что многие задачи воспитания ребенка и особенно воспитания его воли, характера, принципиально неразрешимы без прямого и непосредственного руководства со стороны социалистического государства. Еще задолго до поступления ребенка в дошкольное учреждение, под влиянием семьи и родителей (а равно и непосредственного окружения), у ребенка складывается некоторая первооснова характера на базе общего семейного образа жизни, следовательно, материальной, политической, моральной, эстетической обстановки в семье.

В жизни семьи ребенок сталкивается с определенными материальными и хозяйственными условиями, являющимися и для него определенными обстоятельствами жизни. Но эти обстоятельства перестают быть для него лишь внешними условиями жизни, когда включаются в его деятельность, становятся мотивами его поступков.

Однако нужно отметить, что эти обстоятельства жизни в семье, даже когда они создаются специально для ребенка, не создают еще личной жизни ребенка, не обособляют его внутренней жизни вследствие того, что для такого обособления необходимой предпосылкой является коллективный образ жизни в среде однолеток-детей. Но уже с этого соприкосновения ребенка с материальной, хозяйственно-экономической жизнью семьи возможно воспитание самодеятельности, серьезного отношения к жизни, ответственности в поведении на основе выработанных старшими навыков трудовой деятельности в самом элементарном ее виде. Трудовое воспитание в семье является важнейшим фактором воспитания характера ребенка. Приучение ребенка к самообслуживанию, уходу за собой, выработка навыков ручного труда, ремонта вещей, начиная с игрушек и кончая бытовым инвентарем,— все это приучает ребенка с ранних лет не только пользоваться уже имеющимися материальными

обстоятельствами, но и принимать участие в их изменении, в силу возможностей ребенка, т. е. в некоторой мере осознавать возможность изменения своей деятельностью сложившегося в семье образа жизни. Такое положение ребенка, как деятельного участника материальной жизни семьи, приучает ребенка к труду, делает его трудолюбивым, энергичным, самодеятельным, и в результате, что самое важное, — относительно независимым от чужой помощи, что убедительно показано Ю. И. Фаусек. Эта относительная независимость от помощи старших в элементарных трудовых операциях в семье имеет значение не только для выработки известного стиля независимости в деятельности. В такой же мере она влияет на выработку чувства уверенности в себе и собственного достоинства, известной гордости за свое умение, которое в будущем будет иметь большое значение для выработки сознания «я», т. е. самооценки, сознательного отношения к собственной личности. Участие в заботах о материальной жизни семьи (например, в экономии средств и материалов), а не только о своей личной жизни, участие в заботах об эстетическом облике этой материальной жизни поднимают ребенка в его собственных глазах, делают значительными, ценностными обстоятельства жизни других, близких ему людей. Еще более важным для формирования черт характера ребенка являются общественно-политические, идейно-нравственные обстоятельства, связь родителей с массами, социалистическое отношение их к труду, общественной собственности, советский патриотизм, — всему этому дети учатся на примере своих первых и самых близких воспитателей — матерей и отцов. Общественно-политические и идейно-нравственные обстоятельства жизни ребенка в семье создают определенные предпосылки для формирования нравственных привычек (привязанностей, вкусов) и жизненной направленности сознания ребенка (потребностей, интересов, идеалов), составляющих мотивационное основание характера.

Известно, что характер ребенка почти полностью определяется воспитанием, руководством старших, а первоначально — семейным воспитанием родителей, что делает особенно ответственными родителей, «отпечатком» жизни и характера которых в известной мере является характер ребенка. Сходство характеров у родителей и детей, как следует из вышесказанного, объясняется не наследственной передачей черт характера от родителей к детям, но потому, что: во-первых, в семье складывается общий образ жизни родителей и детей, влияющие и на тех и на других в определенном направлении (так, организованный уклад жизни порождает четкость поведения, собранность, аккуратность, дисциплинированность; безалаберность в укладе жизни порождает неряшливость, безответственность во взаимоотношениях); во-вторых, это сходство объясняется (в характере, в темпераменте оно может объясняться и непосредственно биологическими причинами) совместной жизнью и деятельностью родителей и детей, тем, что эта жизнь сама по себе создает обстоятельства развития ребенка. Наиболее значительно влияние семейного воспитания и этим — совместной жизни на ребенка в младших возрастах (предшкольный, дошкольный), когда ребенок еще вообще не имеет самостоятельной среды жизни, не приобрел отдельного, относительно самостоятельного образа жизни и деятельности. Семейная и личная жизнь ребенка покрывают друг друга до момента поступления ребенка в школу или, что имеет равное характерогенное значение, — в дошкольное учреждение.

Мы подчеркиваем это, развиваемое нами, положение в связи с общим пониманием генезиса характера ребенка. Оригинальность и цель-

ность индивидуальности является продуктом как воспитания, так и собственной практической деятельности человека. Как показано раньше, основной предпосылкой для образования оригинальных черт характера является относительная самостоятельность образа жизни, выделение личности из ее непосредственного окружения, каковым является семья, и более широкий круг общения.

Поступление ребенка в дошкольное учреждение есть потому начало важнейшего процесса образования внутреннего мира, личной жизни, относительно самостоятельной и бесспорно уже не совпадающей с семейной жизнью ребенка. То, что ребенок с поступлением в детский сад или в очаг развивается как бы в двух различных сферах жизни, имеет огромное положительное значение (при правильном сочетании семейного воспитания с дошкольным, на основе дошкольного руководства). Развиваясь в этих,— разных по образу жизни и характеру деятельности, но единых по своей советской направленности воспитания, — сферах, ребенок развивается, как индивид с оригинальными чертами личности. У ребенка-дошкольника появляются новые для семьи заботы, привязанности, вкусы, интересы, источниками которых является дружба и товарищество в дошкольном учреждении, его режим, правила поведения, игровая деятельность и игрушки, создаваемые для ребенка в системе определенных целей и методов коммунистического воспитания.

В семейном воспитании с поступлением ребенка в дошкольное учреждение должно наступить существенное изменение: семья отныне руководится задачами общественного воспитания и должна укреплять влияние дошкольного воспитания на ребенка. Иначе складывается и отношение родителей к личной жизни ребенка после поступления его в дошкольное учреждение; уважать личную жизнь ребенка с этого момента означает уважать его жизнь и деятельность в этой новой, самостоятельной среде жизни ребенка, его новые интересы, привязанности, вкусы, все возрастающий круг общения. Ребенок в этой новой, отдельной от семьи среде жизни обретает собственный внутренний мир в процессе новой деятельности (игровой деятельности с элементами учения) и новых средств общения (дошкольный коллектив).

Эволюция игровой деятельности в дошкольном возрасте выражает не только сдвиги в умственном и эмоционально-динамическом развитии ребенка, но и в образовании и преобразовании черт воли и характера ребенка. Правила игры и устойчивые действия развивают у ребенка известные волевые черты, «выдержку, преодоление своего нежелания и уменье считаться с намерениями «сотрудника» — партнера по игре, ловкость, находчивость и быстроту ориентации в обстановке, решительность в действиях. Так же зарождаются в этом процессе развития игры практическое знание своих сверстников, чувства товарищества и дружбы, привязанности и вкусы, производящие коммуникативные и мотивационные свойства характера.

Все эти качества порождаются отношениями, складывающимися и организуемыми в процессе игры, и именно в этом значение коллективной педагогической организации игры в детском саду. Однако одни лишь коллективные отношения, создавая общую ситуацию развития, еще не могут обеспечить активного развития деятельности ребенка в игре, если эта деятельность не будет вооружена.

Решающее значение в образовании м ы с л е й о себе имеет коллективный образ жизни и правильное развитие оценочных отношений, формирующих самооценку. Не меньшее значение имеет сочетание в жизни ребенка д в у х р а з н ы х с п о с о б о в ж и з н и, взаимодействие кото-

рых порождает личную внутреннюю жизнь ребенка, не сводимую к наличной ситуации в одной из этих жизненных сфер ребенка. Переход от представлений к мыслям и оценочным суждениям, хотя бы и в самой элементарной форме, связан с развитием оценочных отношений в семейной и в коллективной жизни ребенка.

Осознание собственных действий посредством оценки создает основу для формирования самооценки, и эта последняя в свою очередь является важным источником осознания ребенком себя, как субъекта деятельности (игры или, особенно, учения).

IV

Самооценка является наиболее сложным продуктом развития сознательной деятельности ребенка. Первоначально оценка себя и своих поступков является прямым выражением оценки других лиц, руководящих развитием (родители, знакомые, педагоги, вожатые). По существу такая форма отношения к себе не является еще самооценкой. Дошкольник 4 лет на вопрос: «хороший ли он мальчик?» отвечает: «да, я ведь послушный». В этом случае его «самооценка» в прямой форме выражает мнение его родителей. Лишь в дальнейшем образуются известные элементы самостоятельного представления о себе. Это личное участие в образовании самооценки встречаются впервые в оценке не моральных и личных качеств, а предметных и внешних признаков. Дошкольники 3, 3½ и 4 лет определяют свое сходство и различие с другими детьми наличием или отсутствием игрушек, книг, одежды, пищи и т. д. Эта наивная форма пред-самооценки находит свое специфическое выражение в детских «дразнилках» («а у меня есть то и то!» «А зато у меня есть вот это!»). В этом сказывается еще сохранившаяся неотделенность действий от предмета, неустойчивость представлений о другом и себе вне ситуации узнавания. Здесь представление о себе и другом замещаются предметными, вещными образами. В сознании дошкольника, как нам представляется, нет еще представления о другой личности в ее внутренней жизни и социальном образе поведения. Именно поэтому ребенку трудно говорить самостоятельно о другом, не видя его непосредственно, хотя он может с успехом подражать отдельным приемам поведения и передавать его речь. Именно ролью чувственных восприятий другого объясняется тот факт, что маленький ребенок предпочитает говорить о себе скорее, нежели о других. Это предпочтение отнюдь не имеет «эгоцентрической» природы, а объясняется тем, что ребенку легче говорить о себе, так как он «видит себя каждый раз», а других ребят из детской группы он «видит, потом не видит, потом снова видит».

Большим достижением в развитии дошкольника, которое позволяет отделять оценку себя от оценки другого (отождествленных в предметной оценке), является переход от предметной оценки другого к оценке другого и внутренних состояний самого себя. Это достижение является прямым продуктом успешной совместной воспитательной работы дошкольного учреждения и советской семьи, развивающих в детях элементы морального сознания. Однако непосредственность самооценки в ее влиянии на оценку других детей ясно сказывается в следующем примере. Дошкольнику 4 лет был предложен образный, но незаконченный рассказ о том, как он должен был возвращаться к себе домой с руководительницей из детского санатория, где жили знакомые дети, причем он мог выбрать для сопровождения трех ребят, самых сильных, храбрых и интересных, с которыми ему было бы не

страшно и не скучно. Мальчик отвечал так: «самый сильный — Алик». Экспериментатор: «Почему?» Испытуемый: «Он так сжимает кулак, что я разжать не могу». «Самый храбрый — Ива... он лезет драться с Аликом, который самый сильный». Самая интересная оказалась Валя; она «как старшая, вытирала пыль в группе», т. е. выполняла поручение воспитательницы.

Развитие в процессе дошкольного воспитания правил коллективного поведения детей и привычек этого поведения вырабатывает у них сознание необходимости действовать сообразно этим правилам, оценку собственного поведения с точки зрения поведения должного, основанного на поведении коллектива, общественного действия.

В образовании целенаправленности и планомерности волевых действий дошкольника определяющую роль играет именно это сознание правил поведения, как регулирующих удовлетворение своих желаний, так и стимулирующих процесс преодоления своего нежелания. Насколько осознание правил поведения становится для ребенка критерием его собственных волевых действий, самооценки и коммуникативных отношений, показывает исследование Горбачевой о мотивах детских жалоб в дошкольных учреждениях[1]. Приведенный ею материал свидетельствует о том, что процесс осознания правил поведения, их нарушения и восстановления является весьма актуальным в общем процессе психического развития дошкольника. Как показывают эти данные, детские жалобы в подавляющем большинстве касаются не личных обид, а нарушения правил; апеллируя своими жалобами к воспитательнице сплошь и рядом без какой-либо личной неприязни к нарушителю, ребенок как бы ищет подтверждения правилу. В этом обращении к воспитательнице он как бы вновь проверяет его обязательность, действенность и всеобщность. Посредством овладения правилами поведения в коллективе ребенок овладевает собственным поведением и целями своих перспективных действий и, что особенно важно подчеркнуть, — вместе с ростом этого самосознания и самообладания овладевает коллективными отношениями, приучается воздействовать на других организованно, в соответствии с правилами и целями общественного поведения.

Особенный интерес представляет исследование В. А. Горбачевой, проведенное ныне в нашем отделении. Это исследование, посвященное формированию самосознания ребенка-дошкольника в процессе воспитания у детей правил взаимоотношений, установило новые и важные факты. В. А. Горбачевой подробно изучены условия образования взаимооценки и самооценки детей в разных формах их деятельности (обязательных занятий, дежурств, игры). Особенно важным является убедительно подтвержденное ею положение о том, что основу самооценки ребенка составляют те же более или менее объективные суждения, что и основу взаимооценки. Относительная объективность последней объясняется постоянной оценочной деятельностью воспитательницы, организацией ею оценочных отношений в группе и на этой основе — систематическое приучение детей к неуклонному и осознанному выполнению правил поведения.

Именно в процессе сознательного освоения детьми правил взаимоотношения в коллективной жизни группы формируется и объективная основа оценочных отношений ребенка к самому себе.

Относительная адэкватность оценочных суждений ребенка в отношении товарищей и самого себя, как показывает исследование, опре-

[1] См. Известия АПН, 1946, вып. 1.

деляется направлением и стилем воспитательной работы, глубоким знанием воспитательницей как внутренней коллективной жизни группы, так и индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка.

Эта адэкватность самооценки определяется и характером игровой деятельности ребенка, осознанием объективных компонентов этой деятельности, особенно ее результатов.

Оценочное суждение ребенка о самом себе непрерывно переплетается с оценочными отношениями к нему со стороны товарищей и особенно воспитательницы, как это видно, например, из анализа практики организации дежурств в детском саду.

Заслуживает внимания анализ В. А. Горбачевой одного из занятий в детском саду, в котором воспитательница четко выделяет определенные стороны поведения детей для их собственного наблюдения и дает детям прямую установку на **оценку.**

Педагогическая оценка является, по данным этой работы, моральным фактором образования детской самооценки, когда воспитательница: а) в повседневном быту постоянно фиксирует внимание детей на разных сторонах поведения ребенка в различных видах его деятельности; б) формирует в детском сознании общие критерии оценки выполнения правил взаимоотношения; в) привлекает детей к совместной оценке и г) подчеркивает в своей оценке продвижение ребенка вперед, моральный рост ребенка.

Много лет назад, изучая психологическую природу педагогической оценки и ее влияния на развитие ума и характера детей-школьников, мы выделили две функции оценочных воздействий в процессе воспитания и обучения. Первая из них, названная нами ориентирующей, заключается в том, что ребенок посредством педагогической оценки сознает собственные знания, результаты своего учения. Вторая функция оценки, — стимулирующая, — определяет собой переживания ребенком успеха или неуспеха, являясь, таким образом, побуждением к деятельности.

Сочетание ориентирующей и стимулирующей функций педагогической оценки, по нашим наблюдениям, формирует знание ребенка о самом себе и переживание им собственных качеств, т. е. самосознание, особенно самооценку.

Далее, по нашим наблюдениям оказалось, что оценочные воздействия воспитателя на отдельного учащегося влияют на складывающиеся взаимоотношения детей в классе, их взаимооценку, выражающуюся например, в популярности и репутации каждого отдельного учащегося.

Исследование В. А. Горбачевой, о котором говорилось выше, показывает, что уже в старших дошкольных группах выступает ведущее значение ориентирующей и стимулирующей роли педагогической оценки в формировании адэкватности взаимооценки и самооценки.

Как можно было видеть, психология детей дошкольного возраста, рассматриваемая на основе теории дошкольного воспитания, дает чрезвычайно много для генетического анализа детского самосознания.

Именно на таком генетическом материале выясняется последовательный ход первоначального формирования детского самосознания. От осознания собственных действий посредством оценки (с осознанием мотива деятельности и отделением действий от некоего постоянного элемента в самом себе) к самооценке — таков этот путь, подготовляющий ребенка к последующей деятельности учения и школьному образу жизни.

Можно было заметить далее, что на этой ступени развития самооценка не только неотделима от оценки воспитателя и взаимооценки детей, но и представляет собой адэкватное отражение воспитываемых у детей правил взаимоотношений. Подобное положение отмечается и в младших классах начальной школы. Резкое изменение наступает в школе в связи с предметным характером обучения и воспитанием сознательной дисциплины на основе возрастающей ответственности и самостоятельности учащихся.

У подростков-школьников обнаруживаются ясное отделение себя от оценки другого и вместе с тем потребность в знании людей, выражающиеся в ориентации на «образцы поведения», в увлечении историей, путешествиями и приключениями, художественной литературой и ее классическими образами, где всюду показывается волевой характер, уменье выходить из трудных обстоятельств и достижение людьми целей жизни. Потребность в знании людей уже не находит своего непосредственного выражения в оценке других, непосредственно связанных с нею, личностей и преобразовывается в сложные формы культурного развития. На этой стадии развития самооценка носит еще конкретный, отчасти даже ситуационный характер, связанный с оценкой родителей, товарищей, педагогов. Этим объясняется, что большинство подростков предпочитают лучше говорить о других, а не о себе, причем не из желания скрыть что-либо (ссылка на «секрет» чаще встречается у девочек), но вследствие трудности определения самого себя при относительной легкости определения внешних качеств другого (и выражаемых внешне-внутренних состояний, как это дифференцируется подростками). В этом отношении подросток противоположен дошкольнику, скорее затрудняющемуся говорить о другом, нежели о себе. И в том случае, если подросток определяет собственные качества, он может это проделывать лишь при условии сравнения, сопоставления себя с другими. Это сопоставление является обыкновенным критерием его самооценки. В этом плане представляют собой особый интерес мотивы избирательных товарищеских связей подростка, мотивы его *личных отношений*. Неустойчивость этих отношений отражает отсутствие системности в оценочных представлениях о других. У него еще отсутствует единый принцип оценки и обобщенный принцип индивидуального подхода. Поэтому критерии его оценочных отношений множественны. Так, подросток может дружить с одним — для совместных занятий, с другим — для времяпрепровождения, с третьим — для воспитания у себя решительности и храбрости и т. д. Критерии оценки другого подростка множественны и чрезвычайно относительны именно потому, что оценка изменяется в зависимости от *изменения* роли и значения этого человека в определенной ситуации.

Исследование оценки себя через оценку другого ясно показывает, как за этой множественностью приемов оценок другого находится еще неопределившееся осознание собственных индивидуальных особенностей. Вследствие этого приемы самооценки опосредованы всякими знаниями о других, без достаточной их классификации и отбора. Поэтому подросток 12—14 лет не может говорить вообще об общих чертах характера не только самого себя, но и другого, без ситуационных наведений, приближающих его к назначению человека в ситуации. О самом себе подросток начинает говорить с легкостью и уверенностью тогда, когда он разобрался в действиях и качествах другого подростка, причем в одном случае таковым выступает наиболее близкий товарищ, в другом — наименее известный; в одном — лицо, которому он наиболее симпа-

тизирует, в другом — лицо, вызывающее антипатию, и т. д. После определения качеств другого подросток быстро схватывает сходство и различия с самим собой, причем в ряде случаев указывает и на то, какие качества ему хотелось бы иметь. В этом процессе подросток создает свой собственный образ, как отражение, преобразование образа другого. Значительно более высокой формой является прямая самооценка, выраженная в деятельности или речи, представляющая собой известную развивающуюся систему оценочных представлений о себе в связи с «жизненным планом» и воспоминаниями о прошлом, в связи с уровнем притязаний и уровнем психического развития. Проявление этой формы самооценки мы встречаем не только у 15-летних подростков, но и раньше, в зависимости от характерологических особенностей и степени умственного развития. Важно при этом отметить, что в основе самооценки здесь еще более четко выступают общественные критерии личного поведения, лежащие также в основе оценок другого.

Процесс развития самооценки преобразуется не самими возрастными закономерностями, а изменением типа сознательной деятельности, которая в условиях средней школы превращается в деятельность ответственную, на основе сознательной дисциплины. Поэтому образование самооценки есть момент в развитии оценочных отношений, порождаемых руководством развития подростка в обучении, общественно-политическом и моральном воспитании; объективный ход процесса, как важнейшей черты характера, преобразующей отношение к другим, планирование и воздействие на других (индивидуальный подход), образующей, наконец, твердые субъективные основания самоконтроля, — и практической деятельности может быть понят лишь в связи с историей воспитания личности.

Однако остается невыясненным важнейший для школьной практики воспитания вопрос о роли детского (школьно-классного) коллектива в формировании оценочных отношений, особенно самооценки.

Одна из наиболее известных в буржуазной детской психологии, работа Деринга о психологии школьного класса ставит этот вопрос, но решает его в духе порочной идеалистической концепции Шпрангера. Деринг не мог найти объективных критериев психологического анализа внутренней жизни класса, сводя его в одном случае к простой суммации индивидуально-психологических анализов школьников, в другом — к утверждению существования некоего «объективного духа класса».

Между тем несомненно, что развивающиеся на основе идейного содержания обучения и воспитания оценочные взаимоотношения школьников играют очень важную роль в формировании детского самосознания, особенно самооценки.

Это положение тем более важно для советской школы, в которой принципы и практика коммунистического воспитания формируют у детей коллективизм, гармоничное сочетание общественного и личного сознания в деятельности учащихся. Блестящий педагогический опыт Макаренко и его педагогическая концепция дают твердое обоснование такому пониманию организации детского коллектива для целей воспитания сознания и самосознания воспитанников.

Интересные новые данные по этому важному вопросу получены в нашем отделении А. Л. Шнирманом. Несмотря на то, что в его исследовании специально изучен лишь процесс формирования нравственных привычек учащихся старших классов в связи с организацией классного коллектива и представлениями учащихся о чести школы, в нем

имеется ряд существенных данных и о некоторых особенностях развития самосознания учащихся на основе коммунистического воспитания.

А. Л. Шнирман[1] показал зависимость деятельности и сознания учащихся от характера коллективной организации школы и класса. Это позволило Шнирману осветить одну из сторон самосознания учащихся, — осознание ими себя, как части школы и класса, как части коллектива. Эта сторона самосознания относится к более высокому уровню формирующегося самосознания — осознания себя как субъекта общественной деятельности. Нужно здесь же заметить, что осознание своих действий и отделение себя от отдельных действий составляет более начальный и элементарный уровень самосознания.

Осознание себя как субъекта деятельности становится практически возможным лишь на уровне относительно-самостоятельной деятельности, которая и выступает, прежде всего, в общественной деятельности учащегося в коллективе, руководимом учителем.

На этом уровне развития самооценка принимает иной, более сложный вид, переставая быть вместе с тем ведущей формой самосознания. Такой ведущей формой является осознанное отношение к общему делу, осознание себя как субъекта не только личного, но именно общего дела. В коллективной жизни школы, с ее новым (сравнительно с детским садом) общественно-политическим образом жизни и воспитанием отношений в пионерских и комсомольских организациях изменяется и характер взаимооценки. На место непосредственно-эмоциональной взаимооценки становится взаимооценка, опосредованная оценкой отношения к общей, коллективной деятельности.

Коллектив школы и класса с его морально-политическими традициями, идейным содержанием общей деятельности и новой структурой внутренней совместной жизни детей преобразует самосознание, создает новый и более активный уровень его развития.

А. Л. Шнирман показал характер расширения рамок самосознания на основе воспитания коллектива и отношений учащихся в школе к своему классу.

Расширение границ самосознания при правильной организации внутренней коллективной жизни школы идет одновременно в трех направлениях: осознания подростком себя как части класса, осознание себя как части школы и осознание себя как части советского общества. В анализе путей такого возрастающего расширения границ и направленности самосознания удалось наметить и одну немаловажную деталь. По данным Шнирмана, нередко оказывалось, что подростки раньше и конкретнее осознавали свою интимную прикосновенность к более общему коллективному целому, именно к школе, нежели к своему классу.

С другой стороны, Шнирман правильно отмечает, что осознание себя, как части советского общества (как будущего гражданина) развертывается отнюдь не после развития «школьно-классного» самосознания учащихся, а совместно с ним в процессе повседневного идейно-политического воспитания учащихся.

Одновременность развития этих более общих и более частных форм самосознания определяется тем, что идейное содержание знаний, воспитание коммунистического мировоззрения и сознательной дисциплины систематически развивают у учащихся средней школы, особенно средних классов, мотивы «дальнего прицела». Преобразование мотивов деятель-

[1] См. выше, стр. 61—101.

ности и их перспективное «выдвигание» далеко вперед самой текущей деятельности превращает самосознание подростка и юноши в осознание будущего жизненного пути, будущей самостоятельной общественно-трудовой деятельности, будущего характера и таланта.

Так возникает на первый взгляд парадоксальное положение, при котором более обстрактное и всеобщее отношение к советскому обществу определяет отношение к своей школе, а отношение к своей школе формирует осознание себя как части класса.

Так образный компонент детского самосознания снимается новым его логическим строением.

Интересы и идеалы учащихся старших классов, определяемые идейной направленностью воспитания, по своей структуре носят мыслительный характер.

Не составляют исключения и идеалы, характерные своей персонификацией и относительной перспективной «наглядностью». Развитие мотивов «дальнего прицела» осуществляется в форме интересов и идеалов, причем последние, в отличие от первых, обладают своеобразной «обратимостью», но уже не в чувственно-наглядном смысле, а в смысле обобщенных нравственно-эстетических представлений. Ориентация на «образцы» деятельности и сознания посредством «образов» носит логически-эмоциональный характер, причем и самые эмоции здесь выступают не в форме конкретных предметных эмоций, но в форме эмоций обобщенных.

Несомненно, важным моментом в развитии таких обобщенных эмоций и перспективной жизненной ориентации формирующегося самосознания играют образы художественной литературы.

Как показывает у нас исследование В. Е. Сыркиной, эти образы, в силу их идейного содержания и эстетического воздействия, являются существенным фактором становления самосознания, особенно осознания себя, как субъекта самостоятельной общественной и личной деятельности.

Влияние образов героев художественной литературы на формирование самосознания осуществляется своеобразным «переносом» этого образа, его приближением к собственным судьбам, характеру, жизненным отношениям.

В. Е. Сыркина намечает две формы, а вместе с тем две разные стадии развития подобного морально-психологического переноса: неопосредованного и опосредованного.

В первом случае, вследствие слабого анализа художественного образа, недостаточного выделения главных черт героя и отвлечения его от конкретной ситуации, перенос происходит недифференцированно, носит слитный характер. Все это определяет чисто подражательное отношение юноши или девушки к характеру и деятельности литературного героя.

Иначе строится опосредованный перенос на «себя» образа героя художественно-литературного произведения. Когда образ подвергается более или менее глубокому анализу, обобщаются главные черты и отвлекаются от конкретной сюжетной ситуации, перенос принимает дифференцированный характер, а воздействие героя на читателя принимает форму внутреннего следования идеалу. По замечанию В. Е. Сыркиной, «это внутреннее подражание основывается не только на анализе героя, но и на самоанализе», развивая тем самым самоанализ.

Нужно, конечно, отметить, что все эти отдельные фрагменты не выясняют еще в полной мере цельной картины сложной структуры

юношеского самосознания, но проливают свет, тем не менее, на некоторые из его важнейших сторон. Не только относительная самостоятельность в общественной самодеятельности учащихся, но и относительная самостоятельность в выборе жизненных целей, сфер жизни, идеалов и вкусов способствуют развитию внутренней самостоятельности. Осознание учащимся себя как субъекта этой относительно самостоятельной деятельности имеет огромное психологическое значение для формирования нравственной готовности учащихся к гражданскому совершеннолетию, к будущей самостоятельной трудовой и общественно-политической деятельности. Исследование развития самосознания на этих более высоких ступенях требует изучения ряда глубоких и интимных взаимоотношений, именно самосознания и совести, переживаний долга и чести. Это составит задачу наших дальнейших исследований, поскольку в литературе нет никаких подготовительных условий для анализа этого важнейшего вопроса. Однако если в научно-теоретическом познании этот вопрос еще не занял необходимого положения, то в литературно-художественном познании он занял одно из первенствующих мест. Именно русская классическая реалистическая литература, особенно в произведениях Л. Толстого, дала незабываемую образную картину этих внутренних связей самосознания и совести т. е. эмоциональной оценки своих собственных поступков.

В советской художественной литературе имеются блестящие образцы такого образного решения этого вопроса у Фадеева в «Молодой Гвардии», в «Повести о настоящем человеке» Б. Полевого, в «Звезде» Казакевича и др.

Психология пока еще стоит перед этой проблемой, несмотря на всю ее исключительную важность. Это объясняется тем, что в психологии именно проблема самосознания оказывается наименее разработанной, а вследствие этого до настоящего времени не определен и психологический аспект этической проблемы совести.

Между тем характерно, что еще Сеченов, дав краткий набросок развития детского и юношеского самосознания, завершил его схематической историей образования «внутренних голосов», т. е. совести. Сеченову было не под силу решить эту проблему, вполне уяснимую лишь на основе марксистско-ленинской этики.

В настоящий момент проблему единства самосознания и совести можно считать достаточно подготовленной для научного исследования в самом ближайшем будущем.

Другой проблемой, пока еще лишь намеченной нами к исследованию, является проблема специфических механизмов самосознания, каким выступает внутренняя речь.

Преобразование психологической структуры самосознания — переход от наглядно-действенного к абстрактно-логическому знанию о самом себе, как субъекте деятельности и жизни, конечно, изменяет функцию внутренней речи: именно внутренние монологи и мысленные диалоги в самосознании выступают словесно-логическим механизмом самосознания.

Исследования показывают, что внутренняя речь, превращающаяся в основной механизм самосознания, сама первоначально является его первоначальным продуктом. Внутренняя речь, как показывают наши исследования, возникает тогда, когда внешняя речь становится объектом сознания, т. е. когда ребенок осознает не только предмет речи, но и самое строение собственной речи. Огромную роль в этом осо-

знании строя устной речи играет овладение ребенком письмом и чтением, как это показано в исследованиях В. В. Оппель[1]. Рече-мыслительная структура внутренней и письменной речи имеют очень много общего, основываясь на развитии сознательного овладения ребенком уже образовавшейся ранее устной речью.

Таким образом, внутренняя речь образуется лишь тогда, когда имеет место хотя бы первичный сознательный анализ речи, т. е. тогда, когда речь проходит новый, рефлективный период развития.

В последующем именно внутренняя речь становится общим психологическим механизмом самосознания, составляя основные рече-мыслительные операции в функциях этой сложной формы сознания.

В связи с вопросом о внутренней речи и ее *рефлективном происхождении* неизбежно встает более общий вопрос о рефлективном, следовательно вторичном, цикле развития всех психических процессов формирующейся личности.

В процессе учения, как известно, формируются все интеллектуальные процессы школьника. Однако лишь на высоком уровне этой деятельности учения, в старших классах, учащийся осознает себя, как умственного работника, как *субъекта умственной деятельности*. Этому предшествует длительное воспитание у учащихся в младших классах сознательного отношения и мотивов учения, воспитания в них известного представления о них самих, *как об учащихся*. Привить ребенку подобное «учебное» самосознание — дело длительного и упорного педагогического труда. Когда ребенок не только *объективно является* учащимся по своему положению и обязанностям, но *становится им и субъективно*, тогда резко активизируется вся интеллектуальная деятельность школьника. Воспитание *мотивации* учебной деятельности школьников имеет особое значение для активизации сознания и всех психических процессов. На этой основе не только учебные предметы, но и деятельность учения самого ученика становятся предметом сознания. Учащийся не только воспринимает учебный материал, но и становится наблюдательным, овладевая собственным восприятием. Он не только заучивает учебный материал, но и организует собственный процесс запоминания, не только осмысливает его, но и контролирует, оценивает и направляет развитие своей мысли и т. д.

Таким образом, первоначально формируясь в непосредственном овладении предметом обучения, интеллектуальные процессы сами осознаются, становятся предметом самосознания.

Особое значение в этом переводе интеллектуальных функций и процессов на более высокую, рефлективную ступень играет организация в школе самостоятельной работы учащихся.

Формируя рефлективный строй интеллектуальных процессов школьника, самостоятельная работа учащихся сама становится в последующем зависимой от развития самосознания учащегося.

Это единство развивающихся самостоятельности в учении и самосознания находит свое непосредственное объективное выражение в *стиле* умственной работы учащихся старших классов.

Именно в этом направлении приобретает особое психологическое и педагогическое значение исследование Ю. А. Самарина, посвященное формированию стиля умственной работы учащихся[2].

---

[1] См. сб. «Психология речи», под нашей редакцией, Л-д, 1946.
[2] См. Известия АПН, № 17, 1948, стр. 103—151.

В этом исследовании показано, как определенный тип руководства самостоятельной работой учащихся создает необходимые внутренние условия для овладения самим учащимся собственными интеллектуальными процессами (особенно памятью и мышлением). Как показано этим исследованием, осознание себя, как умственного работника, отнюдь не есть чисто субъективный процесс. Объективным компонентом этого процесса осознания себя субъектом умственной деятельности является система технических приемов умственной деятельности, ставших привычными в результате систематического учения, педагогического контроля и самоорганизации умственной работы учащихся в процессе обучения и руководства со стороны учителя.

В этой работе удачно показано, что даже в самой интимной сфере, какой является самосознание, в частности эта интеллектуальная рефлексия всегда есть в действительности единство объективного и субъективного, причем объективным компонентом является не только техника самоорганизации учения, но и оценочные критерии, истоки которых лежат в руководстве. Разработка проблемы развития рефлексии в процессе самостоятельной работы учащихся представляет далеко идущее значение для правильной постановки вопросов воспитания и самовоспитания ума.

Вопрос о факторах и формах развития детского самосознания является частью более общей проблемы закономерностей формирования детского сознания на основе воспитания и обучения. Суть этого частного вопроса проблемы детского сознания заключается в установлении общественного характера становления индивидуальности и преодоления индивидуалистически-субъективной трактовки самосознания и некоей спонтанной линии его развития.

Задача наших исследований заключалась в новой постановке этого вопроса, при которой удалось бы вскрыть, каким образом формирующаяся личность начинает осознавать себя, как субъекта коллективной деятельности и процесса учения.

Подобная постановка вопроса определяется не только новой, марксистско-ленинской **теорией** сознания, но и конкретно-историческими закономерностями становления нового социалистического сознания на основе коммунистического воспитания, т. е. всей **практикой** учебно-воспитательной работы. Ведущая роль идейно-политического воспитания и коллектива в формировании индивидуального самосознания — составляет **специфическую** основу развития самосознания советского ребенка и юноши. Эта основа и порождает исторически-новые, возможные лишь в социалистическом обществе формы **активного** самосознания.

Слабо выявленные формы самосознания и недостаточно развитая речь совсем маленьких детей-дошкольников на первых порах очень осложнили бы задачу нашего исследования. Поэтому изучение оценки и самооценки мы начали не с младшего дошкольного возраста, а с младшего школьного возраста, с детьми семи-восьми лет, случайно задержавшимися в детском саду (1945—1946 г.), чтобы затем постепенно спускаться вниз по лестнице генетического развития и изучать менее сложные формы у детей старшего, а позднее и младшего дошкольного возраста.
